

ESTUDIOS

FILOSOFÍA • HISTORIA • LETRAS

97

VERANO 2011



DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE ESTUDIOS GENERALES

RECTOR

Arturo Fernández

VICERRECTOR

Alejandro Hernández

**DIRECTOR DE LA DIVISIÓN ACADÉMICA DE
ESTUDIOS GENERALES Y ESTUDIOS INTERNACIONALES**

José Ramón Benito

JEFE DEL DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE ESTUDIOS GENERALES

Carlos Mc Cadden

ESTUDIOS

FILOSOFÍA • HISTORIA • LETRAS

Publicación trimestral

Departamento Académico de Estudios Generales
Instituto Tecnológico Autónomo de México

97

VERANO 2011

DIRECTOR

Julián Meza

JEFE DE REDACCIÓN

Mauricio López Noriega

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Pedro Cobo y Alfredo Villafranca

ADMINISTRACIÓN Y DIFUSIÓN

Patricio Sepúlveda y Luz María Silva

COMITÉ EDITORIAL

Departamento Académico de Estudios Generales

Margarita Aguilera, José Barba, Luz Chapa, Carlos de la Isla,
Antonio Díez, Raúl Figueroa, Juan Carlos Mansur, Guillermo Mañón,
Franz Oberarzbacher, José Manuel Orozco, Julia Sierra, Reynaldo Sordo

Departamento Académico de Estudios Internacionales

Rafael Fernández de Castro, Athanasios Hristoulas,
Stéphan Sberro, Jesús Velasco

Departamento Académico de Lenguas

Claudia Albarrán, Antonio Canizales, Rodrigo Cortez,
Rosa Margarita Galán, Nora Pasternac, Marcela Rabadán

ESTUDIOS • filosofía • historia • letras

aparece en primavera, verano, otoño e invierno, y está incluida en:

- Latindex: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
- EBSCO.

Precio por número: \$ 50.00 M.N. Extranjero 10 dls. (incluye gastos de envío)

**Suscripción anual (4 números): \$ 180.00 M.N. en la República Mexicana
35 dls. en el extranjero (incluye gastos de envío)**

**Suscripción bianual (8 números): \$ 350.00 M.N. en la República Mexicana
65 dls. en el extranjero (incluye gastos de envío)**

Correspondencia:

Instituto Tecnológico Autónomo de México
Departamento Académico de Estudios Generales
Río Hondo No. 1,
Col. Progreso Tizapán
01080, México, D.F.
Tels.: 5628 4000 exts. 3900 y 3903
e-mail: estudios@itam.mx

ISSN 0185-6383

Licitud de título No. 9999

Licitud de contenido No. 6993

Derechos de autor: 003161/96

Se agradece el apoyo de la Asociación Mexicana de Cultura, A.C.

Diseño portada: Nohemí Sánchez

Composición tipográfica: Y. Viridiana Morales G. (ITAM)

Impresión y encuadernación: Alfonso Sandoval Mazariego, Tizapán 172, Col. Metropolitana 3a. sección, C.P. 57750, Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, Tel.: (+5255) 5793 4152/5793 7224.

Se prohíbe su reproducción total o parcial por cualquier medio, incluido electrónico, sin permiso previo y por escrito de los editores.

ÍNDICE

TEXTOS

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN GENERAL <i>Ana Margarita Haché</i>	7
EL PAPEL DE LOS ESTUDIOS GENERALES <i>Jorge Rodríguez Beruff</i>	19
¿QUÉ SON LOS ESTUDIOS GENERALES? <i>Julia Sierra</i>	39
HISTORIA SOBRE LOS CURSOS DE MÉXICO <i>Reynaldo Sordo Cedeño</i>	61
EL ENFOQUE EDUCATIVO IMPERANTE <i>Rafael González Díaz</i>	71

SECCIÓN ESPECIAL

MOVIMIENTOS MIGRATORIOS <i>Jaime Ruíz de Santiago</i>	103
--	-----

DIÁLOGO DE POETAS <i>Claudia Hernández de Valle Arizpe</i>	159
---	-----

CREACIÓN

METRIFICAR AL URBANO MODO <i>Luis Miguel Aguilar</i>	167
---	-----

ÍNDICE

NOTAS

EL <i>HIMNO A ZEUS</i> DE CLEANTES <i>José Molina Ayala</i>	171
VINO, VIDA, SALUD <i>Amalia Lejavitzer</i>	183
ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO DE EINSTEIN <i>José Luis Jiménez</i>	193
EINSTEIN Y POPPER <i>Luz María Chapa</i>	201
EINSTEIN, EL FÍSICO DETRÁS DE LAS IDEAS <i>Juan Carlos Mansur</i>	209

RESEÑAS

REYNALDO SORDO Y MARÍA JULIA SIERRA, <i>Atlas de México, 1910-2010</i> , <i>Luz María Silva</i>	215
PEDRO SALMERÓN, <i>La División del Norte * Los carrancistas</i> , <i>Raúl Figueroa Esquer</i>	221
ALEJANDRO DE AFRODISIA, <i>Sobre el destino</i> , <i>Mauricio López Noriega</i>	224

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN GENERAL EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS CONTEMPORÁNEOS

*Ana Margarita Haché**

RESUMEN: Se describe cuál podría ser el impacto de los Estudios Generales en la educación universitaria, en particular, en República Dominicana; asimismo, se argumenta por qué sería deseable la inclusión de dichos estudios en el currículo universitario.



ABSTRACT: In this article, we explore the potential impact of General Studies in universities, particularly in the Dominican Republic, and the advantages of such inclusion in the university curriculum.

PALABRAS CLAVE: Educación general, Estudios Generales, Universidad, especialización, República Dominicana.

KEY WORDS: General education, General Studies, University, specialization, Dominican Republic.

RECEPCIÓN: 23 de noviembre de 2010.

APROBACIÓN: 7 de diciembre de 2010.

*Departamento de Humanidades, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

©ITAM Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de este artículo se podrá hacer si el ITAM otorga la autorización previamente por escrito.

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN GENERAL EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS CONTEMPORÁNEOS*

Agradecemos a los organizadores de este II Simposio Internacional de Estudios Generales la invitación que nos hicieron para participar en este panel. Nos honra sobremanera poder compartir esta mesa con tan distinguidas autoridades académicas e intelectuales. Estamos seguros de que todos concordarán con nuestro deseo de dedicar esta exposición al Lic. Francisco Polanco, quien fuera un abanderado de los Estudios Generales en la Madre y Maestra.

Es conveniente explicitar la pregunta que subyace al título de este panel: ¿Cuál es la contribución que los Estudios Generales pueden aportar a las universidades en este siglo que recién inicia? Las respuestas que pudieran suscitarse serían de vital importancia para definir la pertinencia de los Estudios Generales en la educación superior, dentro de la cultura contemporánea, y podrían dar luz a una reforma curricular que se hace necesaria en estos momentos en las instituciones de educación superior dominicanas.

Abordar la temática de este panel requiere despejar, entre otras, tres incógnitas: qué se entiende por educación general, cuál es la educación universitaria de hoy en nuestro país, y cómo se define y caracteriza esta época del siglo XXI. Estos tres aspectos sirvieron de base a la presentación que haremos a continuación. Ellos se entrelazan y se suponen en

*Segundo Simposio Internacional de Estudios Generales. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, 27, 28 y 29 de octubre de 2010, Santiago, República Dominicana.

ANA MARGARITA HACHÉ

un discurso que pretende resaltar los beneficios de la educación general en tiempos de globalización en la República Dominicana.

Definir la educación general no es tarea fácil, como lo constata Waldemiro Vélez en su trabajo *Trayectoria histórica de la Educación General en los currículos universitarios en los Estados Unidos*: “Todavía en el 1977, la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, en un trabajo titulado *Missions of the College Curriculum*, afirmaba que ningún concepto curricular es tan fundamental para el quehacer de las universidades norteamericanas como el de la educación general; y ninguno se encuentra más lejos que éste, de un acuerdo general sobre su significado”.¹

Dada la pluralidad de sentidos de los Estudios Generales, repasaremos diversas definiciones para extraer de ellas características de la educación general que pueden fortalecer a los estudios universitarios en nuestro país. En primer lugar, veamos la definición que ofreció Miller, en 1988, al afirmar que la educación general es un programa comprensivo, elaborado conscientemente, para desarrollar en el estudiante la actitud de búsqueda, las destrezas para solucionar problemas, los valores individuales y comunitarios asociados a una sociedad democrática, y el conocimiento que se necesita para aplicar esas actitudes y valores que el estudiante mantiene en el proceso de aprendizaje a lo largo de su vida, participando activamente y comprometido con los cambios que deben darse en todo proceso democrático.

A partir de esta conceptualización, una primera contribución de la educación general a los estudios universitarios de hoy, se centra en lo que Miller denomina “actitud de búsqueda”. En el mundo occidental, esta visión tuvo sus raíces fundacionales en Grecia. Evidentemente, la criticidad y la reflexividad son características inherentes a nuestra humanidad; sin embargo, no siempre han ido de la mano de la educación. Pablo Freire ha criticado esta falta, abogando por una educación liberadora. Se trata de una pedagogía donde la pregunta ocupa un lugar privilegiado.

¹ W. Vélez, “Trayectoria histórica de la Educación General en los currículos universitarios en los Estados Unidos”, Ponencia presentada en el Seminario de Educación General de la Facultad de Estudios Generales, 21 de septiembre de 2007. [<http://umbral.uprrp.edu/materiales/conferencias-77>].

¿En que consistiría una educación de este tipo? Según Martha Nussbaum, la primera habilidad para cultivar la humanidad en el mundo actual es “la habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, que nos permita experimentar lo que podríamos llamar una *vida examinada*”.² Para Sócrates, una vida sin examen interior no vale la pena.³ “En otras palabras –sigue diciendo Nussbaum–, esta vida de cuestionamiento no es sólo algo útil; es componente indispensable de una vida con sentido para cualquier persona y cualquier ciudadano”.⁴

¿Por qué se hace imperativa esta característica de la educación general? ¿A qué se debe que le atribuyamos un papel preponderante a la criticidad y la reflexividad en esta etapa de la contemporaneidad? Para Gimeno Sacristán, la condición en la que nos encontramos hoy no es otra que la globalización.⁵ Este fenómeno, fuertemente ligado al neoliberalismo y a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, tiene, como afirma Carlos Fuentes, dos caras: una buena, que abarca el avance técnico y científico más veloz de toda la historia; y otra menos atractiva y perversa: “la velocidad misma del desarrollo tecnológico deja atrás, quizás para siempre, a países incapaces de mantener el paso”.⁶

En este sentido, la globalización crea desigualdad y desequilibrios a nivel mundial y a lo interno de cada país. Para valorar adecuadamente el momento en que vivimos y sus consecuencias, se requiere, hoy más que nunca, de seres humanos reflexivos y críticos que puedan ejercer con responsabilidad su ciudadanía. Además, en un mundo donde el relativismo y el consumo parecen haberse apoderado de él, el autoexamen se convierte en una poderosa cualidad que impide el adocenamiento y realza nuestra condición humana. Una educación que promueva en los sujetos la reflexividad propia de la educación general conlleva el germen de la libertad, al permitirles adueñarse de su historia y de las consecuencias de sus acciones, lo que es de vital importancia para una cultura comprometida con la justicia, como diría Nussbaum.

² M. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, 2001, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, p. 28.

³ Pl. *Ap.*, 38a.

⁴ Nussbaum, *op. cit.*, p. 42.

⁵ J. Gimeno Sacristán, *La educación que aún es posible*, 2005, Madrid, Ediciones Morata, p. 15.

⁶ C. Fuentes, *En esto creo*, 2002, México, Seix Barral, p. 88-9.

ANA MARGARITA HACHÉ

Por otro lado, el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado universitario ayudaría a valorar esta etapa de la modernidad, que prioriza la ciencia y la tecnología en detrimento de las humanidades. En efecto, el currículo de la educación general permite analizar el impacto de la tecnología en la sociedad y puede, en palabras de Waldemiro Vélez, “comenzar por desmitificar la ciencia y sus aplicaciones industriales (la tecnología)”.⁷ En este sentido, Edgar Morin recomienda que “la educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver problemas y, correlativamente, estimular el pleno empleo de la inteligencia general, cuyo desarrollo está relacionado con la duda, germen de toda actividad crítica”.⁸

El desarrollo de los valores individuales y comunitarios, asociados a una sociedad democrática y el conocimiento que se necesita para aplicarlos, participando activa y comprometidamente con los cambios que deben darse en todo proceso democrático, constituye otro de los beneficios que la educación general aporta a los estudios universitarios de este siglo. En mayor o menor medida, la mayoría de los países del mundo viven en democracia. Aunque exista una pérdida de la confianza que la gente otorgaba a los políticos y a los procedimientos formalistas de la democracia, todavía se tiene fe en aquellos procesos democráticos que realmente auspician y permiten la participación ciudadana a todos los niveles.

Vivir en democracia supone reconocer “lo diferente y las diferencias”. Aun dentro de nuestro país, la diversidad cultural nos lleva a superar el viejo concepto de una identidad monolítica, para entonces, empezar a hablar de “identidades dominicanas”. Para Barone y Mella, “en una sociedad de masas, cultivar la pluralidad significa reaccionar a la homogenización de los seres humanos”.⁹ La educación general se

⁷W. Vélez, “El currículo de educación general en el Siglo XXI”, Ponencia presentada en el XII Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento, Ponce, Puerto Rico, 29-31 de marzo de 2000, p. 4. [<http://umbral.uprrp.edu/materiales/conferencias-33>].

⁸E. Morin, *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma; reformar el pensamiento*, 2002, Buenos Aires, Nueva visión, p. 24.

⁹S. Barone y Mella, P., “Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003, p. 206.

identifica con lo que estos autores llaman, siguiendo a Hanna Arendt, “la acción educativa”. Dicha acción actualiza una dimensión de la existencia que valoriza la multiplicidad de los discursos humanos. Esta perspectiva, presente en los Estudios Generales, resulta fundamental para una sociedad donde las desigualdades socioeconómicas se convierten en barreras para adquirir el estatus de ciudadano y para un país que, dentro de una misma isla, debe convivir con otra nación. Por eso, la presencia de asignaturas sobre la realidad dominicana y la cultura haitiana deberían tener garantizado un espacio en nuestros estudios universitarios.

Educar para una ciudadanía responsable, como aboga la educación general, implica lo que Edgar Morin llama “enseñar la comprensión”. Este autor afirma: “El problema de la comprensión se ha vuelto crucial para los humanos. Y, por esta razón, debe ser una de las finalidades de la educación del futuro”. La gran paradoja de la globalización estriba en que, la interconectividad que la sociedad del Internet nos posibilita, no trae aparejada una adecuada comprensión humana. Ésta, para Morin, “implica un conocimiento de sujeto a sujeto [...] Siempre intersubjetiva, la comprensión humana necesita apertura, simpatía y generosidad”.¹⁰ Recordemos que, para Touraine, “sólo podremos vivir juntos con nuestras diferencias si nos reconocemos mutuamente como sujetos”.¹¹ Ahí radica la misión espiritual de la educación para Morin: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Esta tarea muy bien pueden hacerla posibles los principios que enarbola la educación general.

En efecto, los Estudios Generales pueden contribuir a una transformación del currículo universitario, incorporando una variedad de enfoques sobre la diversidad humana, sobre todo en una época de creciente internacionalización y de multiculturalidad, aunque también signada por la individualidad y, paradójicamente, por la masificación. El enfoque humanista de la educación general nos permite entender, según Nussbaum,

¹⁰E. Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, 2000, Bogotá, UNESCO, p. 69.

¹¹A. Touraine, *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, 1997, México, FCE, p. 166.

ANA MARGARITA HACHÉ

cómo es que las necesidades y objetivos comunes pueden darse de distintas formas en otras circunstancias y lugares.

Otra definición de la educación general que conviene examinar, para valorar sus aportaciones al currículo universitario de hoy, es la expuesta por Kanter, Gamson y London en 1997; plantean que la educación general es el conjunto organizado de actividades designado para promover no solamente el pensamiento crítico y la responsabilidad personal y social, sino también las destrezas de escritura y el conocimiento de las artes liberales.

La educación general adquiere vigencia y significación hoy en los estudios universitarios dominicanos al promover la competencia comunicativa escrita. Dentro de esta competencia, distinguiremos la narración. Aristóteles decía que toda historia bien contada enseña aspectos universales de la condición humana. “Gracias a la narración examinamos la vida, la analizamos en sentido socrático”.¹² Una educación que fortalece la capacidad narrativa del estudiantado le permite una mayor y mejor comprensión de sí mismos, puesto que a través de la trama narrativa, se revela la persona con sus circunstancias. Esta práctica curricular contribuye a fortalecer la identidad de los actores educativos, sobre todo, en una época de la modernidad que se caracteriza por lo que Touraine describe como la fragmentación del sujeto.

Por otro lado, la práctica de la narración cobra sentido, también, en la educación general y es una valiosa herramienta para el cultivo de la humanidad, según lo que Martha Nussbaum denomina *imaginación narrativa*. “Esto significa la capacidad de pensar: cómo sería estar en el lugar de la otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pueda experimentar”. Esta perspectiva combina la identificación del otro pero cargando con nuestras creencias y juicios. La lectura de una variedad de obras literarias, propia de los estudios generales, proporcionaría al estudiantado esta capacidad que Nussbaum considera como “esencial para cualquier juicio responsable, puesto que no sabremos lo que estamos

¹²T. D. Moratalla, y Mella, P., “Notas para pensar la educación en términos narrativos”, *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 10, (5), Santiago, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, 2008, p. 7.

juzgando hasta no ver el significado de una acción según la intención de la persona que la realiza, ni entenderemos el significado de un discurso mientras no conozcamos la importancia de lo que expresa en el contexto de la historia y el mundo de esa persona”.¹³

Otro enfoque que resulta significativo en el desarrollo de las destrezas de escritura, y que representa una de las posibilidades de los Estudios Generales, es la “alfabetización académica”. Con este concepto nos referimos al proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esta visión pone de manifiesto que el aprendizaje de la lectura y la escritura no terminan con los estudios secundarios; por el contrario, se continúan a lo largo de la vida.

En efecto, los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos del saber. Cada disciplina posee una forma de construir el conocimiento y unos procedimientos para acceder a él que son privativos de ella y su comunidad discursiva; por lo tanto, para aprehender las conceptualizaciones y las metodologías de una determinada área del saber, hay que aprender sus formas de leer y escribir. Así, la escritura se visualiza como una herramienta epistémica con el fin de elaborar el conocimiento y organizarlo. En la organización curricular, este enfoque tiene consecuencias particulares en la forma en que se desarrolla la acción educativa: es desde y en las disciplinas, que se enseña a leer y a escribir al estudiantado.

Asumir la alfabetización académica implica, según Paula Carlino, “aprender a escribir para cada asignatura universitaria, lo que requiere de enseñanza explícita por parte del profesorado especializado y de acciones institucionales para que los docentes puedan llevar a cabo esta práctica educativa”.¹⁴ De este modo, la enseñanza de la lectura y escritura, en otro momento sólo situada en las clases de Español, pasa a ser responsabilidad de las asignaturas que conforman el currículo universitario

¹³ *Op. cit.*, p. 30.

¹⁴ P. Carlino, “Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, Estados Unidos y Argentina”, *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 12 (6), Santiago, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, 2009, p. 12.

ANA MARGARITA HACHÉ

como metodologías dependientes de los modos de pensamiento de cada cultura disciplinar. Así, las prácticas de lectura y escritura están fuertemente ligadas a la epistemología de cada área del saber. Lo novedoso de esta perspectiva es que la universidad asume una responsabilidad institucional, para convertir en objeto de enseñanza las prácticas discursivas con las que las disciplinas elaboran el conocimiento. Este compromiso para verdaderamente enseñar a leer y escribir en la academia requiere del consenso del profesorado de todas las asignaturas y de la misma institución de educación superior. Este innovador enfoque tiene cabida en la educación general, cuyo “carácter distintivo se encamina al examen de los fundamentos y procesos de la producción del conocimiento mismo en el contexto de la formación integral del estudiante como sujeto situado histórica y culturalmente”.¹⁵

El conocimiento de las artes liberales determina una parte del contenido curricular de los Estudios Generales. Como apunta Prieto, la tricotomía de Humanidades, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales ha mostrado ser útil a través de décadas.¹⁶ Se trata de una visión integrada de la naturaleza del ser humano, su cultura y su entorno físico y social. Todo esto nos llevaría al estudio de la condición humana que, según Morin, no sólo proviene de las percepciones de las ciencias humanas, sino que también surge de las ciencias naturales, renovadas y agrupadas en los campos de la cosmología, las ciencias de la Tierra y la ecología.¹⁷ Introducir este enfoque holístico, propio de los Estudios Generales, organiza un conocimiento antes disperso y compartimentado, como afirma este pensador.

Una educación universitaria que priorice las humanidades se convierte en una gran contribución a la acción educativa de nuestro tiempo. Para Morin, “la cultura de las humanidades [y las artes, agregaríamos nosotros] fue, sigue siendo y tiene que convertirse en una preparación

¹⁵ J. Rodríguez Beruff, “Notas sobre la Educación General y la Facultad de Estudios Generales en la coyuntura de la certificación 46 del Senado Académico”, Material fotocopiado sin datos de fecha, p. 13.

¹⁶ C. Prieto, “Educación general, universidad y sociedad en el siglo 21”, 2008, p. 4, en <http://umbral.uprrp.edu/ponencia/educacion-general-universidad-y-sociedad-el-siglo-xix>

¹⁷ Morin, 2002, *op. cit.*, p. 37.

para la vida, pero no para una élite sino para todos”. Según este intelectual, “literatura, poesía, cine, psicología tendrían que converger para volverse escuelas de comprensión humanas, una exigencia clave de nuestros tiempos de incomprensión generalizada”.¹⁸

Estas propuestas constituyen un gran reto para las instituciones de educación superior dominicanas, que están caracterizadas por una excesiva profesionalización y por un ajuste desmedido a las demandas del mercado laboral. Por el contrario, una propuesta que no priorice la especialización temprana en el currículo universitario dominicano, y que responda a las necesidades sociales, aportaría grandes beneficios a los egresados que, cada cierto tiempo, tienen que reinventarse debido a los cambios de empleo y las bajas laborales que son usuales en esta época. Esta nueva visión de la enseñanza y el aprendizaje universitarios entronca con lo que hoy se conoce como “competencias généricas”, tan demandadas por los mismos empleadores.

El texto de la Certificación 46 de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico define la educación general como “un campo de experiencias y prácticas académicas coordinadas, constituido por el cruce de enfoques multi e interdisciplinarios, elaborados a partir de grandes áreas del conocimiento y de la complejidad de los campos y las disciplinas emergentes”.¹⁹ En un currículo tan determinado por las ocupaciones y las profesiones como el dominicano, este enfoque favorecería a que el estudiantado perciba que es posible progresar en las ciencias destruyendo, precisamente, lo que Morin llama “el aislamiento de las disciplinas”.

Para finalizar, queremos resaltar que, a nuestro juicio, la mayor contribución de la educación general a los estudios universitarios de hoy, en el país y en Latinoamérica, sería aquella que nos permita dudar y reflexionar sobre esta exagerada profesionalización que caracteriza a la educación superior, sobre todo, a la dominicana. Como dice el matemático polaco Lichnerowicz: “tanto una gran parte de las actividades sociales, como el mismo desarrollo de la ciencia, necesita seres humanos

¹⁸ *Ibid.*, pp. 50 y 53, respectivamente.

¹⁹ Rodríguez Beruff, *op. cit.*, p. 13.

ANA MARGARITA HACHÉ

capaces de mantener un punto de vista más amplio para centrarse profundamente en los problemas y progresos nuevos que trasgredan las fronteras históricas de las disciplinas”.²⁰

No en vano, Morin afirma que no hay posibilidades simplistas o reduccionistas de situarse frente a esta nueva realidad de las sociedades humanas contemporáneas [...] La única forma es abordarlas a partir de un razonamiento complejo que nos permita, al mismo tiempo, hablar de complementariedad, articulaciones y disociaciones. Por eso, hoy en día resulta más relevante, atractivo y significativo abordar temáticas generales que requieren múltiples visiones, conocimientos y técnicas para producir verdaderas alternativas sociales.

²⁰ Citado por Morin, 2002, *op. cit.*, p. 13.

EL PAPEL DE LOS ESTUDIOS GENERALES EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS CONTEMPORÁNEOS

*Jorge Rodríguez Beruff**

RESUMEN: Después de una breve síntesis histórica sobre el origen y evolución de los Estudios Generales, el autor ofrece un estado de la cuestión en América Latina y propone siete ideas para los Estudios Generales en el futuro.



ABSTRACT: After a brief historical summary of the origin and growth of General Studies, the author informs us about its current position in Latin America and proposes seven ideas for its future.

PALABRAS CLAVE: Estudios Generales, *Movimientos de los Estudios Generales*, Ortega y Gasset, Robert Hutchins, Latinoamérica.

KEY WORDS: General Studies, *Trends in General Studies*, Ortega y Gasset, Robert Hutchins, Latin America.

RECEPCIÓN: 9 de noviembre de 2010.

APROBACIÓN: 7 de diciembre de 2010.

* Universidad de Puerto Rico.

©ITAM Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de este artículo se podrá hacer si el ITAM otorga la autorización previamente por escrito.

EL PAPEL DE LOS ESTUDIOS GENERALES EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS CONTEMPORÁNEOS*

A Francisco Polanco

Me honra la invitación que me ha hecho la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) para ofrecer esta Conferencia Inaugural. La decisión de auspiciar este II Simposio Internacional sobre Educación General es evidencia del compromiso de muchos años de esta institución con los Estudios Generales. No puedo menos que mencionar con cariño y reconocer las aportaciones de Francisco Polanco y sus colaboradores. A este extraordinario dominicano y universitario le dedico esta conferencia. El mejor tributo que le rinden sus colegas de la PUCMM, es su empeño actual por renovarla y fortalecerla. Él tenía gran interés por asistir al Primer Simposio que llevamos a cabo en la Facultad de Estudios Generales, pero, desgraciadamente, la muerte se interpuso.

Decir compromiso con los Estudios Generales es otra manera de decir compromiso con una educación superior de excelencia. La promoción de ese componente del currículo, y de la experiencia educativa que les provee a los estudiantes, es una forma de reafirmar la posición de liderazgo de esta universidad en el campo de la educación superior en la República Dominicana. A veces, se utilizan nombres distintos para designar los Estudios Generales: ciclo básico, tronco común, estudios humanísticos, artes liberales, educación general, requisitos comunes... También, las instituciones universitarias tienen enfoques diversos para

*Segundo Simposio Internacional de Estudios Generales. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, 27, 28 y 29 de octubre de 2010, Santiago, República Dominicana.

JORGE RODRÍGUEZ BERUFF

integrar este componente a su currículo. Por encima de diferencias semánticas o de acercamientos diversos, me atrevo a decir que todos los que estamos en este evento compartimos el propósito de promover los Estudios Generales como un componente fundamental de los estudios universitarios subgraduados. Este evento nos provee la oportunidad de profundizar nuestros conocimientos sobre el tema, conocer nuevas teorizaciones, compartir experiencias y propuestas, y formular proyectos colaborativos regionales que enriquezcan a todas nuestras instituciones, y a otras que, estoy seguro, se irán adhiriendo en el futuro a este esfuerzo.

Prefiero usar aquí el concepto de los Estudios Generales más que el de educación general, que se utiliza a menudo como sinónimo, porque el primer concepto nos ubica más claramente en una tradición universitaria que llevó a una transformación del currículo universitario y, en algunos casos, a la fundación de Facultades de Estudios Generales; es decir, a lo que aquí llamo el movimiento de los Estudios Generales. Ese concepto, además, nos vincula históricamente con el momento fundacional de la institución universitaria en Europa y con el ideal humanista que se fue afirmando en esas universidades. Sería interesante que en este evento tratáramos de deslindar la filiación de esos conceptos, que posiblemente expresen matices y connotaciones diferentes.

22

No podemos hacer una historia de los Estudios Generales en nuestra región, pero creo que es importante que hagamos alguna referencia a su origen y desarrollo. He mencionado un *movimiento de los Estudios Generales* y debo aclarar ese concepto.

Sabemos que la designación *Studium Generale* surge en el momento mismo del inicio de la universidad europea y es el nombre que va a llevar esa nueva institución en los siglos XII y XIII. Según Olaf Pedersen, en su libro *The first universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe*, se designaba *Studium Generale* a una institución de educación superior cuando alcanzaba reconocimiento internacional (en ese momento, europeo) y combinaba las *artes liberales* con alguna especialidad (que eran teología, derecho y medicina). La palabra general significaba principalmente que el *Studium* atraía estudiantes de toda Europa.

Eventualmente, el concepto de *Universitas*, cuyo sentido original se refería al conjunto o universo que formaban las corporaciones de estudiantes y profesores (*universitas magistrorum et scholarium*), desplazó al concepto original. Pero aún en el siglo XVI se continuaba utilizando la designación de *Studium Generale* para las universidades coloniales en América, como las de Santo Domingo y San Marcos, las cuales se fundaron con ese nombre, en unos casos siguiendo el modelo del *Studium Generale* de Salamanca y, en otros, el de Alcalá de Henares.

Pero cuando hablamos de un *movimiento de los Estudios Generales* nos referimos a un fenómeno relativamente contemporáneo, que se gesta en el siglo XX, a comienzos de la década del 30, como una propuesta de reforma de las universidades estadounidenses y europeas, y que tuvo importantes repercusiones en América Latina. Aunque hay antecedentes para este movimiento en los cambios curriculares que se habían producido en la Universidad de Minnesota y la de Columbia en Estados Unidos, y en movimientos de reforma en América Latina, los eventos más significativos, y casi simultáneos, fueron la publicación de *La rebelión de las masas* y *Misión de la universidad* de José Ortega y Gasset, en 1930, y la implantación de un nuevo currículo de Estudios Generales a través del *College* de la Universidad de Chicago. Esa reforma de Chicago la impulsó, a partir de 1931, el joven presidente Robert Hutchins, quien luego publicara, en 1936, su influyente libro *The Higher Learning in America*.

Carlos Tünnermann ha señalado que, en el caso de la América Latina, “la República [...] no encontró mejor cosa que hacer con la universidad colonial que sustituirla por un esquema importado, el de la universidad francesa, ideado por Napoleón.” Esto le imprimió, según este autor, un carácter profesionalizante a las instituciones universitarias. “La concepción universitaria napoleónica se caracteriza por el énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la Universidad por una suma de escuelas profesionales, así como la separación de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (Academias e Institutos).” Tünnermann cita al intelectual peruano Luis Alberto Sánchez sobre las consecuencias de

JORGE RODRÍGUEZ BERUFF

este modelo universitario: “Como nuestras universidades republicanas empezaron por la profesión para arribar a la cultura, tuvimos y tenemos un conjunto de profesionales incultos y antiuniversitarios.” He encontrado referencias a planteamientos en favor de los Estudios Generales en Argentina en el siglo XIX, los cuales no prosperaron por las tendencias profesionalizantes prevalecientes.

El liberal peruano Francisco García Calderón, ya había propuesto en 1912, mucho antes que Ortega hiciera un planteamiento similar, aunque con otras connotaciones, la importancia de que la educación respondiera al “*average man*”, al “hombre medio”.

La formación del *average man*, del ciudadano medio, que preocupa a los sajones, es indispensable en nuestras democracias. A la burocracia excesiva, a las profesiones liberales, se opone esta educación concreta, popular.

La Reforma de Córdoba de 1918 sacudió los cimientos de las instituciones universitarias latinoamericanas. Ese movimiento puso énfasis en la necesidad de reestructurar el poder interno de las universidades y su relación con el Estado, superando la mediocridad y el dogmatismo, potenciando así su papel en el desarrollo social. Una de las expresiones de ese movimiento fue la fundación de las “universidades populares”. He encontrado una referencia a los Estudios Generales en el currículo propuesto para la Universidad Popular José Martí en Cuba, pero no conozco si el concepto de Estudios Generales estuvo vinculado a la creación de universidades populares en otros países de América Latina, como la Universidad Popular González Prada en el Perú. Sería interesante comparar la propuesta educativa del movimiento de las universidades populares que surge en la década de los veinte y el del movimiento de los Estudios Generales de la década siguiente. Es posible que haya algún paralelismo en lo que se refiere a la necesidad de elevar el nivel cultural de los sectores populares para hacer viables los proyectos democráticos. Debemos explorar estos antecedentes de propuestas alternativas a los modelos profesionalizantes en la educación superior, ya que engarzaron con el movimiento de los Estudios Generales a partir de la década de los treinta.

La reforma que propuso el *movimiento de los Estudios Generales* se fundamentó en una crítica de la tendencia científicista y la sobreespecialización profesional prevaleciente en las universidades. En el caso de los Estados Unidos, representó también un rechazo al pragmatismo a la John Dewey, al “vocacionalismo”, al “*free elective system*” (el sistema de electivas libres que había impulsado el presidente Charles William Eliot, de Harvard) y, a lo que sus propulsores consideraban que era la mediocridad de la experiencia universitaria. A pesar de las diferencias con Dewey, ese movimiento volvió a plantear el tema de la relación entre educación y democracia, analizado en 1916 en el libro *Democracy and Education* de dicho autor. El tema de la democracia también fue destacado, casi simultáneamente, por la Reforma de Córdoba en América Latina. Pero en la coyuntura de la década de los treinta, este asunto se abordó, quizás con mayor urgencia y con otros enfoques, por el ascenso de movimientos autoritarios en Europa y el mundo, particularmente el fascismo y el marxismo dogmático, como le llamaba Ortega al estalinismo.

José Ortega y Gasset y Robert Hutchins fueron las principales figuras intelectuales del *movimiento de los Estudios Generales*, sin menospreciar el papel que jugaron otros pensadores estadounidenses como Stringfellow Barr, Scott Buchanan y Alexander Meiklejohn, o latinoamericanos, como Ángel Quintero Alfaro y Ernesto Mayz Vallenilla.

Entre Ortega y Hutchins hay puntos de coincidencia e importantes divergencias. Ambos comparten un rechazo al predominio de un científicismo de raigambre positivista, que ponía énfasis en la formación de científicos y relegaba las materias humanísticas a la función de proveer una “cultura general” de valor ornamental, así como a los planes de estudios profesionales altamente especializados, que no dotaban a los estudiantes de una formación cultural, entendida como el sistema vital de las ideas en cada tiempo. Para Ortega, las materias generales habían quedado como un residuo de lo que había sido la universidad medieval, una institución dedicada a la transmisión de la cultura.

La propuesta de Ortega para la reforma universitaria consistió en la necesidad de crear una Facultad de Cultura, que complementara la formación profesional y la investigación científica. De ahí su afirma-

JORGE RODRÍGUEZ BERUFF

ción de que la universidad no es ciencia, sino que es, además, ciencia. El otro componente de su propuesta tenía que ver con la proyección social de la universidad, que encontró expresión institucional en los programas de extensión. Hay que añadir que, para Ortega, la reforma universitaria tenía la función de crear las condiciones intelectuales para contrarrestar los movimientos autoritarios de la “sociedad de masas” (lo que Mark Mazower ha llamado *La Europa negra*) y hacer viable la democracia, lo cual requería superar la fragmentación del conocimiento que caracterizaba a la universidad europea moderna. Este planteamiento lo desarrolló en *La rebelión de las masas*. Ortega nunca descartó la función de las universidades en la formación de profesionales ni en la investigación científica, sino que clamó porque la institución recobrase su carácter cultural e intelectual.

Robert Hutchins también propone un currículo de Estudios Generales para contrarrestar el profesionalismo y el cientificismo positivista. Pero su propuesta se ubica en otra tradición institucional. El currículo de Estudios Generales lo impartiría, según él, una institución intermedia entre la escuela y la universidad, que denomina *College*, y que abarcaría los dos últimos años de la escuela superior y los primeros de los estudios universitarios. El *College* sería una instancia formativa general y de acceso masivo que proveería al estudiante el legado del pensamiento occidental por medio del estudio de las “grandes obras”, o los clásicos. La universidad, propiamente dicha, sería una instancia posterior que se dedicaría a la investigación y a los estudios especializados para aquellos que desearan y pudieran continuar sus estudios superiores.

Hutchins pensaba que la adquisición del legado intelectual de Occidente y el acceso masivo a una instancia de Estudios Generales contribuiría a formar un ciudadano con capacidad de pensamiento autónomo e integrador, es decir, un sujeto democrático. Sin embargo, el pensamiento de Hutchins, en su forma más extrema, llevó a la identificación de los Estudios Generales con el estudio de las “grandes obras” y a plantear que, de su estudio, se derivaría un canon fijo y seguro del conocimiento. Además, adopta un concepto de Occidente marcadamente eurocéntrico y muy a tono con las alianzas transatlánticas que estaban surgiendo

para hacerle frente al ascenso del fascismo, las cuales cristalizaron plenamente durante la Segunda guerra mundial.

Por esta razón, se planteó el problema de si el estudio de los clásicos era para aprehender los modelos de pensamiento, las formas de inquirir de sus autores o para aprender sus contenidos como conocimientos “acabados”. Además, la categoría “occidental” es sumamente problemática.

Creo que no hay por qué descartar la enseñanza de las “grandes obras” en los Estudios Generales, pero como pretextos para provocar la capacidad de pensamiento y la creatividad de los estudiantes, y no como unos contenidos que expresan un conocimiento terminado y seguro, y menos como una progresión del saber en países y regiones determinadas. Precisamente, lo que debemos lograr es que los estudiantes entiendan el carácter cambiante y tentativo de todo conocimiento humanístico y científico, y que no se trata de un *corpus* sacrosanto de “verdades” que hay que adquirir para ser culto.

Debemos añadir que la categoría de “clásico” tampoco resulta obvia. Por ejemplo, es difícil no percibir una fuerte inclinación eurocéntrica en la lista de obras propuesta por Mortimer Adler y Robert Hutchins, la cual establece una línea de continuidad entre la antigüedad y la cultura estadounidense. En la actualidad, esa lista contiene un solo autor latinoamericano y se trata de un novelista. Como hemos señalado, esta genealogía del pensamiento era cónsona con el proyecto atlanticista vigente en la Segunda guerra mundial y la posguerra.

Por otro lado, en las expresiones más extremas de los impulsores del movimiento, como el *Programa Paidiea* de Mortimer Adler, se llegó a concebir el programa de los Estudios Generales con un currículo prescrito y fijo, como el modelo para la educación subgraduada, rechazándose radicalmente toda especialización, profesionalización y posibilidad de elección de los estudiantes.

El *movimiento de los Estudios Generales* llegó a Puerto Rico, tanto por vía de la propuesta de Ortega y Gasset, como del proyecto de reforma curricular que impulsó Robert Hutchins en la Universidad de Chicago. Las propuestas educativas de Ortega eran conocidas en la isla, al

JORGE RODRÍGUEZ BERUFF

menos desde principios de los treinta. Antonio S. Pedreira había planteado la necesidad de superar la “cárcel” del especialismo en su importante ensayo *Insularismo*, publicado en 1934, donde reconoce al pensamiento de Ortega como una de sus fuentes más importantes. El movimiento de reforma de la década de los treinta aspiraba a fortalecer intelectualmente la universidad y darle coherencia a su currículo.

La reforma universitaria que se inició a principios de los cuarenta, en plena Segunda guerra mundial, se llevó a cabo bajo el liderazgo del rector Jaime Benítez, quien estudió su maestría en el ambiente de los cambios promovidos por Hutchins en Chicago, y escribió su tesis sobre la filosofía de Ortega y Gasset. Él se consideraba un discípulo de Ortega. Benítez y sus colaboradores llevaron a cabo una abarcadora reorganización académico-administrativa. Uno de sus componentes claves fue la fundación de una Facultad de Estudios Generales, a cargo de un currículo “básico” común, claramente inspirada en el concepto de la Facultad de Cultura.

Hay que aclarar, como el propio Benítez hizo, que el desarrollo de los Estudios Generales en Puerto Rico no fue un mero calco de modelos estadounidenses o europeos, sino que representó una readaptación a las condiciones de Puerto Rico de las propuestas educativas del movimiento. En ese proceso colaboraron destacados educadores portorriqueños como Ángel Quintero Alfaro, Domingo Marrero, Viola Lugo, el chileno-portorriqueño José Echeverría y Manuel Maldonado Rivera, entre otros, así como también intelectuales españoles exilados, entre los que estaban Francisco Ayala y Sebastián González García. Francisco Ayala, uno de los intelectuales españoles más importantes, prolíficos y, posiblemente, el más longevo del siglo XX, contribuyó al diseño del nuevo curso de Ciencias Sociales y ha dicho que fue Benítez quien llevó a la práctica la idea de la Facultad de Cultura de Ortega.

Ese proyecto sufrió ajustes y cambios desde sus inicios. El único componente que quedó como curso de dos años en la Facultad de Estudios Generales fue el de Humanidades, que estaba estructurado como un panorama de la cultura occidental, desde la antigüedad hasta el siglo XX, muy influido por los cursos estadounidenses de “*Western Civilization*”. Hay que añadir que estas innovaciones se estaban implantando a la

vez que se ampliaba considerablemente el acceso a la universidad, lo cual ponía mucha presión para el reclutamiento y preparación de un nuevo profesorado.

La fundación de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico, a partir de 1943, expresó un consenso institucional. Sin embargo, la orientación occidentalista del currículo provocó controversia, ya que a veces se contrapuso a la discusión sobre la realidad portorriqueña. El propio Benítez la consideraba un antídoto al “insularismo”, entendido por él como nacionalismo.

En un mundo cada vez más globalizado, una orientación estrechamente eurocéntrica constituye una limitación de nuestros horizontes intelectuales. Las aportaciones que han hecho académicos como Fidel Tubino, en favor de un enfoque intercultural, tienen mucha pertinencia, no sólo para el mundo andino, sino también para nosotros en el Caribe, una región de gran diversidad cultural y lingüística. Por otro lado, los Estudios Generales no pueden darle la espalda a la consideración a nuestras propias aportaciones intelectuales y culturales, ni a la discusión de los acuciantes problemas que nos aquejan, estableciendo una falsa oposición entre lo universal y lo nacional o local.

Aún así, hay que reconocer que el nuevo programa de Estudios Generales fortaleció la experiencia académica en el Recinto de Río Piedras y contribuyó a darle prestigio a la institución. Nuestra Facultad le ha provisto un perfil propio al Recinto de Río Piedras, el cual cuenta con los más altos índices de retención en Puerto Rico. Aunque no se crearon unidades análogas en los otros recintos, se emuló el componente general de Río Piedras, el cual influyó también en el currículo de algunas universidades privadas.

Ángel Quintero Alfaro, uno de los fundadores, definió una lista de diez funciones que cumplía la educación general. Algunas de esas funciones han perdido vigencia. Sin embargo, su concepto de la educación general es aún de gran actualidad.

La reforma más reciente del currículo, contenida en la Certificación 46 del Senado Académico, fue la culminación de una discusión que abarcó una década. Aparte de los cambios que hizo en la distribución de los créditos, fue una valiosa aportación a la reflexión sobre lo que debe

JORGE RODRÍGUEZ BERUFF

ser el bachillerato universitario, el perfil al que aspiramos en nuestros egresados y el papel de los Estudios Generales o educación general. Nos sirvió para clarificar el concepto de Estudios Generales que favorecían la Facultad y el Recinto de Río Piedras. Ese concepto pone énfasis en dos ejes fundamentales: un aspecto epistemológico, que tiene que ver con la construcción e integración del conocimiento; y otro que se refiere al desarrollo de competencias, entendidas éstas ampliamente.

A mi juicio, ambos aspectos son indispensables pero, como señala un documento de nuestra Facultad de 1999, es el primero el que distingue los Estudios Generales, su diferencia específica, ya que el desarrollo de competencias es responsabilidad de todos los niveles educativos. Debo mencionar la importante aportación del profesor Rubén Dávila en la formulación del concepto de Estudios Generales que se recogió en la Certificación 46.

El movimiento de los Estudios Generales encontró arraigo en otros países de América Latina, sobre todo en la Cuenca del Caribe. Los escritos de Ortega tuvieron un importante impacto en el mundo de habla hispana. El filósofo visitó la Argentina en 1916, 1928 y 1938. Sus escritos tuvieron una amplísima difusión. Juan Escámez Sánchez ha destacado la importancia que tuvieron los temas educativos en su obra desde sus primeros escritos. El experimento portorriqueño también debió haber servido como modelo en la posguerra. Y, como en el caso dominicano, hubo otras rutas y vínculos institucionales por medio de los cuales incidió el movimiento en la región.

La influencia de Ortega y del Instituto de Humanidades que había creado en Madrid es evidente, por ejemplo, en un evento auspiciado por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, cuyas actas fueron publicadas en 1951 bajo el título de *La universidad en el siglo XX*. Ese evento congregó a un grupo muy destacado de intelectuales latinoamericanos y de otras partes del mundo. Fernando de Azevedo, de la Universidad de San Pablo, Brasil, resumió uno de los temas principales de ese encuentro de la siguiente manera:

En otras palabras, las Universidades ganarían, aún desde el punto de vista de la cultura puramente intelectual y profesional, si se transformaran en verdaderas instituciones de formación integral.

El Rector de la Universidad de Costa Rica, Rodrigo Facio Brenes, fundó la Escuela de Estudios Generales en 1957, como parte de la reforma universitaria. Los Estudios Generales se convirtieron en un componente importante de los estudios universitarios en Costa Rica, con otros programas en la Universidad Nacional de Heredia y la Universidad Estatal de Educación a Distancia (UNED). Luego de la caída de Trujillo en la República Dominicana, el movimiento universitario renovador logró la autonomía de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y promovió la fundación del Colegio Universitario, a cargo de un currículo común. El Colegio Universitario llegó a atender el 30% de los estudiantes de la UASD, pero fue eliminado porque “resultaba muy costoso”. La UASD aún está pagando el costo académico de esa decisión. En este país, la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) incorporó desde sus inicios un ciclo básico en su currículo. En otras universidades, como la APEC, que posee un Decanato de Estudios Generales, existen unidades a cargo de los Estudios Generales. El componente de educación general es un requisito para la acreditación de todas las instituciones universitarias dominicanas, aunque habría que ver si realmente se cumple esta estipulación en la práctica.

También en Honduras se creó el Centro Universitario de Estudios Generales (CUEG) como parte de la reforma universitaria. El CUEG fue semillero académico para la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), pero fue disuelto en el 2008. Tenemos la ventaja de tener entre nuestros participantes al Vicerrector de la UNAH, Ernesto Paz, quien nos podrá explicar el proceso en su país y la situación actual.

En Venezuela, el destacado filósofo y educador Ernesto Mayz Vallenilla, inspirado en las ideas educativas de Ortega, fue el propulsor de los Estudios Generales en la Universidad Simón Bolívar. Es interesante que, en el proyecto de dicha Universidad, le acompañó un exiliado español, Segundo Serrano Poncela, a quien Mayz Vallenilla encargó organizar el programa de Estudios Generales. Serrano había enseñado en la Universidad de Puerto Rico y conocía de cerca la reforma universitaria. Otros intelectuales venezolanos, como el filósofo Juan David García Bacca, se vincularon a las iniciativas a favor de los Estudios Generales.

JORGE RODRÍGUEZ BERUFF

En 1970, se establecieron facultades de Estudios Generales y de Letras y Ciencias en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Aún antes, esa institución incorporaba los Estudios Generales en su currículo. La calidad que ese componente le imprimió a la educación universitaria en esa institución, debe haber sido uno de los factores que la convirtió en modelo para otras universidades peruanas. Es importante mencionar que varias otras universidades peruanas tiene programas de Estudios Generales y algunas participaron en el reciente Simposio auspiciado por la Facultad de Estudios Generales-Letras de la PUCP.

En Argentina se estableció, luego de la dictadura, el Ciclo Básico Común en la Universidad de Buenos Aires, en la que participan 3,000 profesores. El Director de este programa, el profesor Jorge Ferronato, no pudo estar con nosotros en este Simposio, pero lo consideramos parte de esta iniciativa. La Universidad del Magdalena en Colombia creó recientemente una Facultad de Estudios Generales y un programa para promover la democratización del acceso a la universidad y mejorar el nivel de los estudiantes. La Universidad de Chile estableció, en 1994, un exitoso Programa de Bachillerato con enfoque interdisciplinario de Estudios Generales. Según explica Fernando Lolas, ésta ha sido una rica experiencia que ha tenido que superar muchas resistencias por parte de una institución con enfoque profesionalizante. El prestigioso Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), posee un Departamento Académico de Estudios Generales, representado aquí por su director Carlos McCadden Martínez. Su concepción de los Estudios Generales es la siguiente:

Estudios Generales se entiende como la entidad académica más propiamente orientada a formar en la persona un tipo de cualidad que le permita su desarrollo integral y le capacite, para ubicarse significativa y responsablemente en el mundo, a partir de una trayectoria histórica.

Ya que estamos en una universidad católica, debemos recalcar que, como muchos de ustedes saben, la promoción de la interdisciplinariedad, la formación cultural de los estudiantes y los Estudios Generales están contenidos en la misión de las universidades católicas de la Améri-

ca Latina desde la década de los sesenta. El documento “Misión de la universidad Católica en América Latina”, de febrero de 1967, que fuera preparado por un grupo de expertos para el Departamento de Educación del CELAM, plantea que la universidad debe promover “un *diálogo verdadero* de las disciplinas científicas entre sí, y de éstas con la *teología*, de modo que se integre en una visión convergente.” Además, añade un pasaje que suscribimos plenamente y que tiene igual validez para las universidades laicas y públicas.

No puede una Universidad, que pretenda ser tal, reducirse a formar profesionales. Esto la condenaría tarde o temprano a un inmediatismo pragmático y mediocre. La Universidad debe necesariamente ser cultivo serio y desinteresado de la ciencia. Pero no se acaba aquí la misión de la Universidad. Debe ésta también responder a los interrogantes e inquietudes más profundas del hombre y de la sociedad, es decir, debe ser centro elaborador y difusor de auténtica cultura. Esta misión científica y cultural de la Universidad es la que le da su sentido más profundo y funda su autonomía. No significa ésta una separación o un hermetismo sino la responsabilidad y, por lo mismo, el derecho de realizar su vocación iluminadora y creadora, libre de toda atadura. Ser centro elaborador de cultura –y esto debe ser la Universidad– significa ser conciencia viva de la comunidad humana a la cual pertenece.

No puede la Universidad prescindir de este compromiso vital que pertenece a su esencia misma y que es el sentido más profundo de su libertad y de su autonomía.

Con avances y retrocesos, en modalidades diversas, el *movimiento de los Estudios Generales* tiene plena vigencia hoy en día en la educación superior en América. En Estados Unidos, la tendencia a reducir o eliminar los componentes de Estudios Generales, que llevó a un empobrecimiento de la educación universitaria, se ha revertido o al menos detenido. El embate contra los programas de Estudios Generales, como ocurrió en Puerto Rico, se ha basado en argumentos diversos, como su obsolescencia, la deseabilidad de aumentar la libertad de elección de los estudiantes, la poca utilidad y el costo de ofrecer este componente, la necesidad de acortar el tiempo de estudios y los créditos de las carre-

JORGE RODRÍGUEZ BERUFF

ras, la prerrogativa que debía tener cada programa para determinar todos los requisitos de sus estudiantes, y otros. ¡Un documento en Puerto Rico llegó a plantear que había que revisar nuestro esquema curricular porque comenzaba un nuevo milenio!

Sin embargo, un estudio de 2007 de la Universidad de Harvard, titulado “*Report of the Task Force on General Education*”, subrayó la necesidad de una formación más integral de sus estudiantes para comprender las complejidades culturales, políticas y económicas de un mundo globalizado. El documento señala que la educación general es la instancia en que se logra que los estudiantes entiendan cómo *todo* lo que enseñamos en las artes liberales se relaciona con su vida y el mundo que confrontarán. La educación general es la cara pública de la educación liberal.

La prestigiosa universidad de enfoque tecnológico y científico, Massachusetts Institute of Technology (MIT), implantó un nuevo programa, recomendado por un comité institucional en 1985-1986 para asegurar que sus estudiantes recibían una exposición amplia a las Humanidades, las Artes y las Ciencias Sociales. Ese programa requiere que completen ocho cursos en esos campos. También podemos mencionar el énfasis que pone la Universidad de Princeton en la formación humanística y general de sus estudiantes.

La existencia de programas o Facultades de Estudios Generales, y de componentes de Estudios Generales en los currículos universitarios requieren compromisos o consensos amplios de las instituciones de educación superior sobre su valor y necesidad en la formación de sus estudiantes. Ese compromiso tiene que estar plasmado, explícita o implícitamente, en el perfil del egresado al que aspira la institución, independientemente de la carrera o especialidad que se escoja. Como aprendimos en Puerto Rico, ese compromiso no es eterno o inmutable. Requiere ser revalidado de tiempo en tiempo sobre la base de la aportación que hacemos a la educación universitaria. Por lo tanto, requiere de los que estamos involucrados en los Estudios Generales, una actitud de renovación y actualización constante de nuestros ofrecimientos y prácticas docentes. Los Estudios Generales requieren un *aggiornamento* continuo.

La rutina, el dogmatismo educativo y el anquilosamiento pueden ser nuestros peores enemigos. En Puerto Rico, sufrimos de un cierto inmovilismo, que quizás constituyó una reacción defensiva ante los esfuerzos de ciertos sectores por debilitar nuestro componente. Esa reacción es contraproducente y nos impide ver nuevas formas de cumplir nuestra misión, así como reconocer la pertinencia de nuestra aportación a la educación universitaria.

Es fundamental, también, que logremos una claridad conceptual sobre lo que son y lo que no son los Estudios Generales, lo cual no es incompatible con que reconozcamos la diversidad de acercamientos y de énfasis válidos en nuestro campo. Pero, sabemos que no todo lo que se define como “educación general” o “Estudios Generales”, a veces para propósitos de acreditación, lo es. No basta con que un curso no sea especializado o sea interdisciplinario para que sea de educación general. Aún tiene validez el planteamiento de Ortega de que no se trata de proveer una “cultura general” de carácter ornamental. Los cursos de Estudios Generales son cursos universitarios y, como tales, deben tener el mismo nivel de exigencia que cualquier otro curso universitario. Los programas de Estudios Generales no son un “aterriaje suave” en la universidad, ni representan una continuidad con la educación preuniversitaria. Por el contrario, deben marcar una ruptura y significar un reto intelectual para los estudiantes.

Sobre la definición de Estudios Generales, quiero citar al escritor nicaragüense Sergio Ramírez, quien expresó muy bien, en un seminario que ofreció en nuestra Facultad, de lo que se trata este componente:

Hay una vieja teoría liberal que me parece que sigue siendo una amenaza para el pensamiento que, además de crítico y global, tiene que ser creativo, obviamente, siempre creativo. Y esa vieja proposición de que uno tiene que cuidar sus partes porque el todo se cuida solo. Y ello puede llevar a las mayores atrocidades porque uno se ocupa de su especialidad y el mundo anda solo, y el mundo va a tener siempre una armonía y nadie va a ser capaz de quitarle la armonía al mundo [...] Como en la película “Los Tiempos Modernos” de Chaplin, si mi papel es estar moviendo una tuerca o cerrando una tuerca, el mundo va a estar perfecto porque yo estoy cumpliendo mi papel.

JORGE RODRÍGUEZ BERUFF

Precisamente el nombre de “universidad”, *universitas*, “universal” viene a contradecir ese concepto. Las universidades implican que uno tiene que ocuparse del todo. Es decir, desarrollar una especialidad con responsabilidad científica [...] Uno debe ser responsable de su parte, pero nunca descuidar el todo y saber que la manera de ser crítico es mirar hacia el universo. A mí me parece que la mejor atalaya para mirar hacia el universo es la universidad.

También quiero referirme al concepto de Estudios Generales que formulara el educador portorriqueño Claudio Prieto y que comparto plenamente.

Lo característico de la educación general es su enfoque del contenido como proceso antes que como conclusión, su acercamiento a los reclamos de validez con sano escepticismo y con entendimiento del contexto histórico en que estos se dan: en otras palabras, la visión del conocimiento como proceso de creación humana en todos los contextos—literario, filosófico, científico [...] el examen de hipótesis alternas, el entendimiento del proceso de creación, el análisis de las premisas del razonamiento del autor—, éstos son todos elementos del acercamiento al conocimiento como estructura del pensamiento y como cultura que, a mi entender, es de la esencia misma de la educación general.

En este Simposio tendremos la oportunidad de conocer muchos acercamientos y experiencias diversas. Hay algunas ideas sobre este componente que deseo dejar sobre el tapete para su discusión.

1. Los Estudios Generales son un componente del currículo universitario y, como tal, deben tener el mismo, o aún mayor, nivel de exigencia que cualquier otro componente. Constituyen una ruptura con la experiencia educativa anterior, a la vez que se diferencian de los componentes especializados y profesionales del currículo. Los Estudios Generales no están para suplir “deficiencias”, ni para compensar las debilidades de la educación escolar. Esto no implica que no se atienda el desarrollo de las competencias y destrezas de los estudiantes, pero esto se debe hacer sin desmedro del carácter universitario de los cursos.

2. Los cursos de Estudios Generales deben establecer sinergias positivas con los otros componentes del currículo, aportando a la experiencia subgraduada desde su propia particularidad intelectual y académica. Por esto, no se oponen, sino que enriquecen, la formación especializada y profesional.

3. En un contexto en que las instituciones promueven cada vez más los estudios de posgrado y la investigación, los Estudios Generales deben responder a estas tendencias, promoviendo las competencias de investigación de los estudiantes desde su ingreso a la universidad. No podemos seguir concibiendo las experiencias de investigación como algo “que ocurre después.”

4. El componente de Estudios Generales puede estar “verticalizado” o ser “transversal” al programa de estudios, pero debemos reflexionar cómo atendemos la experiencia de primer año de los estudiantes. Además, los Estudios Generales no requieren de un currículo inflexible en que los estudiantes no puedan escoger entre opciones. Sin embargo, es imprescindible tener criterios (o desarrollar rúbricas) para distinguir entre cursos de Estudios Generales y los cursos electivos.

5. Los Estudios Generales son susceptibles de diversas formas de organización académico-administrativa. Sin embargo, es necesario encontrar maneras de propiciar el desarrollo de comunidades académicas dialogantes y la formación permanente del profesorado. Además, deben haber mecanismos en la estructura universitaria para que las unidades o programas reciban los recursos que requieren para cumplir con su misión.

6. Como hemos dicho, la aportación de los Estudios Generales a la educación universitaria, su vigencia, depende de su renovación constante. Debemos incorporar los nuevos enfoques teóricos y los debates actuales. Por ejemplo, las aportaciones de Edgar Morin son de gran relevancia para nuestro campo, así como las teorizaciones sobre el desarrollo de competencias, el interculturalismo, la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad, y otros temas. También debemos tener mecanismos para integrar nuevos enfoques y experiencias pedagógicas exitosas a nuestra práctica docente.

7. Los Estudios Generales son fundamentales para la formación del liderazgo democrático que requieren nuestros países. Le deben proveer a nuestros estudiantes una capacidad analítica que los habilite para integrar saberes diversos y entender los problemas contemporáneos en su complejidad. Martha Nussbaum ha destacado recientemente que los Estudios Generales son indispensables para desarrollar las habilidades necesarias

JORGE RODRÍGUEZ BERUFF

“para la ciudadanía en una sociedad democrática pluralista en un mundo cada vez más interconectado.”

Hace algún tiempo, estuve en este campus de Santiago de los Caballeros ofreciendo un taller sobre Estudios Generales, con el colega Pedro Subirats. Me llamó la atención que las preocupaciones y los debates eran muy similares a los que tenemos en Puerto Rico. Esa sensación la tuve recientemente en el Simposio de la Universidad Católica del Perú y en otras ocasiones cuando he compartido con colegas de diversos países que se desempeñan en este campo.

Es indispensable promover la comunicación y la colaboración entre nosotros. Este evento constituye una instancia de un diálogo necesario. Se trata de un nuevo diálogo regional sobre los Estudios Generales, el cual se ha ido ampliando gradualmente para conformar lo que llamaría el filósofo chileno Eduardo Devés, una red intelectual, la cual esperamos que tenga eventualmente alcance continental. En la *Declaración de Río Piedras* seis instituciones hicimos un llamado a la constitución de una Red Internacional de Facultades y Unidades a cargo de los Estudios Generales. Ese propósito lo reafirmamos en el evento del Perú. Le agradecemos a la PUCMM el generoso esfuerzo que ha hecho en la organización de este evento, que nos permite constatar la eficacia de nuestra convocatoria y nos debe colocar firmemente en la ruta de la red institucional que estamos construyendo. Estoy seguro de que las deliberaciones de los próximos dos días serán de gran provecho para todos nosotros. Aquí estamos retomando, en las circunstancias del siglo XXI, el movimiento de los Estudios Generales.

¿QUÉ SON LOS ESTUDIOS GENERALES? NOTAS Y EXPERIENCIAS DE UN DEPARTAMENTO ACADÉMICO DEL ITAM

*Julia Sierra**

RESUMEN: Se ofrece un panorama general de lo que son los Estudios Generales en el ITAM: desde los principios, misión y objetivos que guían a la institución, hasta la filosofía educativa de las siete materias básicas que se imparten en el departamento, así como su estructura, metodología y finalidad.



ABSTRACT: In this article, we will give a general overview of General Studies at ITAM: from the principles, mission, and objectives which guide it, to the educational philosophy of the Department's seven core courses. Moreover, we will address their structure, methodology, and goals.

PALABRAS CLAVE: Estudios Generales, ITAM, pensamiento de Occidente, historia de México, visión del Mundo.

KEY WORDS: General Studies, ITAM, Western thought, Mexico's history, worldview.

RECEPCIÓN: 27 de noviembre de 2010.

APROBACIÓN: 7 de diciembre de 2010.

*Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

©ITAM Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de este artículo se podrá hacer si el ITAM otorga la autorización previamente por escrito.

¿QUÉ SON LOS ESTUDIOS GENERALES? NOTAS Y EXPERIENCIAS DE UN DEPARTAMENTO ACADÉMICO DEL ITAM*

Introducción

Dentro de la tradición cultural y universitaria, tienen su razón de ser y su misión específica el ITAM y los Estudios Generales. Como afirma el profesor José Ramón Benito, director de nuestra División Académica, “tradición en su auténtico sentido no significa anquilosamiento sino vitalidad y apertura, asimilación y progresividad; una tradición que se desentiende de los tiempos, muere”.¹

Por eso el ITAM, así como los cursos de Estudios Generales, han ido cambiando para adecuarse a las realidades de nuestra sociedad y del mundo; así como a los requerimientos de las nuevas generaciones de estudiantes, a fin de ser fieles a nuestros valores más auténticos y a nuestros objetivos.

Estamos convencidos, como siempre nos recuerda el Dr. Carlos de la Isla, profesor emérito del ITAM, que en estos tiempos difíciles de tanta incertidumbre y oscuridad, la Universidad debe tener la fuerza y autoridad moral para ser faro que ilumine y oriente, con el objeto de denunciar, proponer y anunciar un mundo más humano, más solidario.²

En esta ponencia se expondrán algunas de las experiencias y conclusiones a las que ha llegado la planta de profesores del Departamento

*Segundo Simposio Internacional de Estudios Generales. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, 27, 28 y 29 de octubre de 2010, Santiago, República Dominicana.

¹José Ramón Benito Alzaga, *Estudios Generales en el ITAM*, ponencia presentada en la Asamblea Nacional de ANFECA, julio de 1983, p. 13.

²Carlos de la Isla, *De la perplejidad a la utopía*, 1998, México, Ediciones Coyoacán-ITAM.

JULIA SIERRA

Académico de Estudios Generales del ITAM en los últimos cincuenta años de existencia. Antes que nada, quiero agradecer el testimonio vivo, las críticas, comentarios y consejos de todos ellos.

El ITAM

El Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) es una institución de enseñanza superior, fundada el 29 de marzo de 1946 por la Asociación Mexicana de Cultura A.C., con “el propósito de contribuir al desarrollo integral de México mediante la formación humana y profesional, la docencia y la investigación científica”.³

A fin de responder a su tradición universitaria y a las nuevas exigencias académicas y sociales de México, en 1969, el Instituto formuló un *Plan Integral de Desarrollo* que redefinió sus principios y modificó profundamente su organización, sus planes y programas de estudio.⁴ Desde esa fecha, han aparecido nuevas carreras y programas académicos; se han transformado los planes de estudio; cambiado materias y reestructurado los cursos; precisamente en este Plan se han fundamentado todas estas innovaciones.

42

*Principios y naturaleza universitaria*⁵

Como Institución de educación superior, el ITAM se suma al esfuerzo de las demás universidades del país en busca de una cultura nacional que oriente el sentido de desarrollo. Reconoce tres principios básicos como normas de su actividad:

- 1) La autonomía universitaria, entendida como la autodeterminación de las instituciones de este tipo en los asuntos de su régimen interno, académico, legal, administrativo y financiero.

³ *Informe de la Comisión de Decisiones del Plan Integral de Desarrollo*, ITAM, febrero de 1969, p. 13.

⁴ José Ramón Benito Alzaga, *op. cit.*, p. 3-4.

⁵ Antonio Carillo Flores, *Discurso de toma de posesión como Rector del ITAM*, 15 de julio de 1971.

¿QUÉ SON LOS ESTUDIOS GENERALES?

2) La libertad de cátedra, con la corresponsabilidad que le es correlativa, como medio indispensable para el cumplimiento de sus funciones universitarias.

3) El sentido comunitario, conforme al cual todos sus miembros se unen en la búsqueda común de sus objetivos y en el mejoramiento de su casa de estudios.

*Misión*⁶

El ITAM se propone contribuir a la formación integral de la persona humana y al desarrollo de una sociedad más libre, más justa y más próspera. Aspira a convertirse en una comunidad en su más pleno significado, una casa de estudios de excelencia y libertad académica y un centro autónomo de investigación de alta calidad.

Objetivos

Nuestro Instituto tiene como propósito formar hombres y mujeres capaces de actuar de manera informada, racional, responsable, crítica y comprometida con la creación, la dirección y la orientación de la opinión pública, de las instituciones y de las obras; también busca que sean capaces de crear y de difundir conocimientos del más alto nivel ético, científico, tecnológico y profesional, que permitan a la sociedad tomar conciencia de sus problemas y que contribuyan a su comprensión y solución.⁷

Entre los objetivos generales, el *Plan Integral de Desarrollo del ITAM* establece que se debe “dar al estudiante una formación humanista integral que, por una parte, incremente su creatividad, su capacidad de razonamiento y decisión y su facilidad de expresión, y por otra, intensifique su responsabilidad social para comprometerse generosamente con el progreso y bienestar de los demás hombres según las exigencias del desarrollo integral de su comunidad local y nacional”.⁸

⁶ <http://www.itam.mx/es/acerca/mision/mision.php>

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Informe de la Comisión de Decisiones del Plan Integral de Desarrollo*, ITAM, febrero 1969, p. 16.

JULIA SIERRA

*Filosofía educativa*⁹

El ITAM se inspira en un concepto que entiende al ser humano como ser libre, como ser social comprometido con la elevación y el progreso humano, y como ser llamado por vocación esencial a buscar la verdad y el bien.

Toda educación, por lo tanto, debe tender a mejorar al ser humano mediante el enriquecimiento de sus mejores valores, la integración de su persona, la formación de su conciencia y el acrecentamiento de su capacidad de servicio. Asimismo, reconoce la obligación que adquiere en el desarrollo de la comunidad en la que actúa, asumiendo su lealtad a México, a sus valores y a sus tradiciones, entendidos como patrimonio colectivo.

Javier Beristain, rector del ITAM (1972-1991), solía repetir las siguientes frases en las ceremonias de bienvenida a los nuevos estudiantes:

Lo que los profesionales deben llevarse de una universidad no es solamente el conocimiento de su especialidad, sino también aquello que rija el uso de ese conocimiento e ilumine con la cultura universal los aspectos técnicos de su profesión [...] A la importante misión que tiene la Universidad de formar hombres cultos y simultáneamente competentes debemos agregar como agentes de cambio social. Creemos que de las universidades surgirán los hombres y las ideas que iluminarán el sentido del desarrollo del mundo contemporáneo. Por ello, la Universidad no puede permanecer marginada, insensible a las necesidades y demandas cambiantes de la sociedad, ni mantenerse dirigida a satisfacer los intereses de una élite profesional mezquina y relativamente limitada [...] Algunas críticas y propuestas recientes sobre la universidad desconocen estas enseñanzas.¹⁰

44

Estructura matricial y organización departamental

Desde 1969, se estableció la departamentalización de la institución, cuyos orígenes pueden encontrarse en la organización de las primeras

⁹ *Op. cit.*, p. 14.

¹⁰ Javier Beristain, *¿Renacimiento o metamorfosis? La gestión del Programa Universitario del ITAM*, 1983, México, ITAM, p. 7-8.

universidades de la Edad Media, concebidas como núcleos disciplina-
rios centrados en las materias; fue hasta la época moderna cuando las
universidades se organizaron en conjuntos profesionales en vistas a
la obtención de títulos, formando así estrechos corredores académicos
paralelos, pero sin intercomunicación.¹¹

En el siglo XIX, algunas universidades estadounidenses empezaron
a organizarse departamentalmente. Este tipo de ordenación es ideal
para las instituciones de menor tamaño, como es el ITAM, porque evita
la duplicidad de funciones, impide que el estudiante se subordine a la
rigidez del *curriculum* que integra su carrera sin tener ninguna flexibi-
lidad y, sobre todo, contribuye a que la universidad sea una casa de
estudios y un centro de cultura.¹²

Los departamentos académicos son unidades básicas relativamente
autónomas, constituidas por un cuerpo de profesores e investigadores
responsables de la docencia e investigación en un campo especializa-
do del conocimiento. Sin embargo, se requiere una estrecha vinculación
entre todos y cada uno de los departamentos, con la finalidad de que
contribuyan a los requerimientos de los diversos proyectos; asimismo,
es necesario que quienes dirigen la integración de los cursos permitan
que los alumnos tengan la flexibilidad suficiente para elaborar su *curricu-
lum*, sin llegar a caer en una anarquía por la falta de unidad en su forma-
ción profesional.¹³

La estructura matricial permite unir los objetivos y la misión de la
universidad, porque las actividades de todos los departamentos inciden
en los diversos ámbitos y buscan cumplir los propósitos institucionales;
de esta manera, las actividades de un departamento no deben reducirse
exclusivamente al desarrollo de programas de una especialidad.

Así, las actividades docentes de cada departamento se pueden
clasificar en tres tipos:

1. Las que están dirigidas a la formación básica y que constituyen el
núcleo de la identidad del ITAM.

¹¹ Ernesto Meneses, "La organización departamental de las universidades", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1971, México, vol. I, tercer trimestre, núm. 3, p.75-8.

¹² ITAM, *Taller de reflexión estratégica. División Académica de Estudios Generales y Estudios Internacionales*, febrero 2001, México, Jurica, p. 12.

¹³ José Ramón Benito Alzaga, *op. cit.*, p. 8.

JULIA SIERRA

2. Las que atienden a las solicitudes de los diversos programas y que permiten la interdisciplinariedad.

3. Las específicas de un campo de estudio, mediante las cuales se obtiene la especialización profesional.

El ITAM entiende que, aunque ninguna estructura organizativa es perfecta, las instituciones más flexibles y que permiten autonomías relativas son las que están más capacitadas para resolver tanto sus problemas internos, como enfrentar los retos que les depara el futuro.

Departamento Académico de Estudios Generales del ITAM

La tarea de la formación humanista y el desarrollo de una sociedad más libre y más justa incumbe a todo el ITAM, de acuerdo con sus principios, objetivos y filosofía educativa; asimismo debe ser preocupación permanente en cada departamento porque la formación humana, la eficacia profesional y el desarrollo personal son indisolubles. También implica una colaboración activa en la búsqueda de sentido que conlleva toda existencia humana.

46 | Por otra parte, Estudios Generales es el departamento particularmente responsable de los cursos y planes de estudio que están dirigidos a la formación humanista integral; de esta manera, el Departamento se entiende como la entidad académica más propiamente orientada a formar en la persona un tipo de cualidad que le permita su desarrollo integral y le capacite para ubicarse significativa y responsablemente en el mundo a partir de una trayectoria histórica.¹⁴

El contenido del área académica del Departamento se compone de:¹⁵

1. Toda expresión del hombre cuya consideración intelectual no se limite exclusivamente al campo de los métodos y explicaciones de las ciencias particulares.

¹⁴ ITAM, *op. cit.*, p. II.

¹⁵ *Ibidem.*

2. Un conjunto de áreas específicas, constituido por lo que podría seguirse llamando ‘humanidades’: antropología, historia, literatura, arte, educación, religión y filosofía.

Sobre estos dos componentes y desplazando la primacía de uno a otro, según sea el caso, el departamento ejerce sus actividades de docencia, investigación y extensión. En lo académico se busca abrir horizontes, ofrecer criterios para la integración y permitir la síntesis vital y personalísima de cada estudiante.

*Docencia*¹⁶

En una época como la que estamos viviendo, con información tan abundante y dispersa, con tal fragmentación de saberes, pero sin sistemas de integración, creemos firmemente que, ante todo, debemos ofrecer a los futuros profesionistas de nuestro Instituto lo que Jaeger considera como el “sello distintivo de la Paideia griega: la generalidad teórica del método intelectual aplicable a cualquier problema”¹⁷ y lo que la UNESCO, en el año 2000, de acuerdo con las tesis de Edgar Morin,¹⁸ llama *pensamiento complejo y transdisciplinariedad*, como uno de los métodos y saberes indispensables para el futuro.

Con ella se busca superar la fragmentación de saberes, la causalidad unilineal y unidireccional, la rigidez de ciertas lógicas y la reducción del conocimiento. Se pretende construir una nueva imagen del mundo para comprender los problemas globales y fundamentales y para situar los conocimientos parciales y locales, con todo esto se podrá decidir con lucidez. Buscamos desarrollar y enseñar métodos que permitan interpretar las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo para entender la complejidad de la realidad. Que los alumnos sean conscientes de los retos fundamentales e ineludibles, como la consecución de un desarrollo equitati-

¹⁶ *División Académica de Estudios Generales y Estudios Internacionales, objetivo y contenido general*, 1991, México, ITAM, p. 3 ss.

¹⁷ Werner Jaeger, *Cristianismo primitivo y Paideia Griega*, 1965, México, FCE, Breviarios, núm. 182, p. 35.

¹⁸ <http://www.complejidad.org/cms/?q=node/13>.

JULIA SIERRA

vo y sustentable que incorpore a los diversos grupos humanos respetando, al mismo tiempo, sus particularidades.¹⁹

Los objetivos docentes del Departamento para los niveles de licenciatura y post-licenciatura se refieren a tres niveles:

1. *Conocimientos*: se busca proporcionar la información que permita que el estudiante comprenda las ideas, los problemas, los hechos y sus relaciones.

2. *Destrezas mentales*: se busca dar al estudiante una formación que incremente sus capacidades de razonamiento, expresión, pensamiento crítico y creatividad.

3. *Responsabilidad social*: se busca propiciar en los estudiantes la coherencia intelectualmente fundada entre pensamiento y actitudes, así como fomentar su responsabilidad hacia el desarrollo de una sociedad más libre, más justa, más humana.

Teniendo presente la distancia entre el planteamiento de este último objetivo y su logro que eminentemente depende del compromiso y responsabilidad personal que el estudiante esté dispuesto a asumir.

La consecución de estos objetivos es tarea de todas las materias que el departamento imparte, ya sean comunes, optativas o especiales.

48

Consideraciones sobre el diálogo como método docente

De acuerdo con la definición de persona humana y la filosofía educativa del ITAM, en las *Bases para la actualización de los Planes de Estudios Generales* se estableció la necesidad de erradicar la enseñanza magisterial y de procurar la adopción de técnicas pedagógicas que no sólo enseñen cosas, sino que permitan enseñar a aprender, que fomenten la creatividad, el descubrimiento y el análisis crítico de la realidad personal y social, entendiendo a la educación no como medio de imposición o sometimiento, sino como un servicio para que el estudiante llegue a

¹⁹ ITAM, *Taller de reflexión estratégica. División Académica de Estudios Generales y Estudios Internacionales*, febrero 2001, México, Jurica, p. 5.

pensar por sí mismo y se comprometa responsablemente y solidariamente con su sociedad y su historia.²⁰

Así fue como se eligió el método del diálogo para impartir los cursos. Más allá de la distinción entre fines y medios, el Departamento considera que la metodología dialógica es esencial para el logro de sus objetivos y el cumplimiento de su misión institucional “De la más pura tradición de los *Studia Generalia*: lugar destinado a la comunicación y circulación del pensamiento mediante el trato personal, lugar de enriquecimiento y confrontación intelectual”.²¹

Además, como afirma el Dr. Carlos de la Isla, “los objetivos son claros y excelentes: aprecio y respeto por el estudiante-persona, a su crecimiento intelectual, estético, espiritual y moral, es decir, cultivo fecundo de su entendimiento, de su voluntad, de su sensibilidad estética, de su conciencia moral”.²²

Georges Gusdorf afirma:

El diálogo es el lugar de elección de la verdad [...] justificación última de toda actividad docente, es la verdad de una comunidad [...] se sitúa en el horizonte de la cultura... se trata siempre de la esencia de la condición humana [...] El hombre invoca al hombre; el maestro se dirige a sus alumnos y los alumnos entre sí, que a su vez son unos para los otros testimonios de humanidad [...] El espacio del diálogo se sitúa entre los vivos y los vivos, entre los vivos y los muertos, es un espacio mental que tiende a proyectarse en los alrededores, a inscribirse en el paisaje reconquistado de la edificación del hombre como edificación del mundo [...] ése es el sueño de la cultura encarnado en la Universidad.²³

El diálogo siempre es incierto, porque la incertidumbre es la compañera de toda búsqueda; además, nadie puede afirmar que posee toda la verdad. El diálogo es un testimonio de la humanidad de sus partici-

²⁰ *Reflexión conjunta de los maestros del Departamento Académico de Estudios Generales del ITAM en torno al método docente*, mayo 1981.

²¹ José Ramón Benito Alzaga, *op. cit.*, p. 16.

²² Carlos de la Isla, “Sobre el método dialógico”, en *Estudios*, México, núm. 70, vol. II, ITAM, pp. 7-19.

²³ Georges Gusdorff, *¿Para qué los profesores?*, 1969, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, p. 196, 213, 218-9.

JULIA SIERRA

pantes, un espacio de confrontaciones y acuerdos, un entrenamiento que contribuye a la preparación de hombres con convicciones y argumentos racionales comprometidos con la verdad y los mejores valores de la humanidad.

El proceso dialógico implica un cambio profundo en el concepto del maestro como *dador sapientísimo*, dice Carlos de la Isla, y agrega, “En el verdadero diálogo el maestro es un auxiliar, y todo verdadero auxilio, como decía Kierkegaard, comienza con una humillación; ayudar es aceptar provisionalmente que no se tiene la razón y ser ignorante de las cosas que comprende el antagonista”.²⁴ El maestro, en el diálogo, debe provocar la reflexión, hacer ver que hay que aprender a pensar, argumentar, hablar, oír, respetar las ideas y sobre todo a las personas que las sustentan, sin por ello perder sus propias ideas y convicciones.

La mayoría de los materiales de los cursos comunes del departamento son textos que los alumnos deben de leer antes de entrar a clases. En el salón, el diálogo se desarrolla entre el profesor, los estudiantes y los propios autores que también aparecen como interlocutores. En el transcurso de la sesión se “afrota y confrontan personas de una madurez desigual por los que cada uno, a su manera, ofrece ante los otros testimonios de sus posibilidades humanas”.²⁵ En el diálogo, el maestro debe expresarse plenamente, pero en una dimensión de comprensión; el diálogo juzga, cuestiona, valora y rebasa el mero conocimiento, aunque se apoya en él.

En conclusión,²⁶ el método dialógico es un medio frente a otros fines, pero también es un fin en sí mismo, por su carácter humano, por la humanidad que comunica, porque es un ejercicio de respeto a los demás y a sus opiniones, y permite el propio desarrollo personal que se da en la coexistencia con otros.

Con el método participativo, dialógico se obtienen los siguientes resultados pedagógicos:

1. En el nivel de los conocimientos, cuando el estudiante participa en el diálogo afirma lo que comprendió de las fuentes originales, aclara los

²⁴ De la Isla, *op. cit.*

²⁵ Gusdorf, *op. cit.*

²⁶ *Reflexión conjunta de los maestros del Departamento Académico de Estudios Generales del ITAM en torno al método docente, op. cit., p. 3 ss.*

conceptos oscuros, asimila mejor las aportaciones del maestro y las de sus compañeros en un contexto vivo y concreto. De esta manera, se apropia lo que aprende para iluminar su existencia personal y comunitaria.

2. En el ámbito de las destrezas, el diálogo ordenado y con cierto rigor intelectual afirma las capacidades de síntesis y análisis, de pensamiento crítico, permitiéndole el desarrollo de sus destrezas mentales y favorece su maduración intelectual para pensar por sí mismo y sostener sus convicciones, que se ponen en duda para confirmarse o modificarse al analizar las discrepancias y sus argumentaciones, al mismo tiempo que le deben llevar a fundamentar sus propios juicios.

3. En términos de la responsabilidad social, el diálogo sitúa a los interlocutores maestro y alumnos como personas comprometidas con sus juicios sobre el mundo, los hombres la sociedad y su historia. La presencia responsable en el diálogo del grupo, la lectura cuidadosa de los materiales, la preparación consciente de sus aportaciones, la atención respetuosa a los demás, su intervención crítica y su participación constante son aspectos en sí mismos formativos en la responsabilidad social.

Hay muchos escollos y obstáculos para el diálogo, los más importantes son²⁷ aquellos “accidentes que pueden modificar la substancia educativa”, ninguno es insalvable. El maestro debe estar atento a las dificultades particulares de sus estudiantes y mantener el nivel de exigencia en la preparación de los materiales, a fin de que se mantenga un diálogo de calidad que cumpla con los objetivos arriba enumerados. La participación del maestro en el diálogo no es la de un coordinador de alumnos: tiene el deber de orientar las actividades del grupo hacia el logro de los objetivos del curso. Además, como otro participante, aunque mejor informado, debe expresar sus opiniones, explicar lo que no se entiende, pero debe tener especial cuidado en que el peso de su autoridad no inhiba las reflexiones o tomas de postura de sus estudiantes.²⁸

²⁷ De la Isla, *op. cit.*, p. 12-14.

²⁸ *Contenidos del Área Académica, objetivos y tareas a realizar en Estudios Generales*, 1982, México, ITAM, p. 6.

JULIA SIERRA

Materias comunes

Las materias de humanidades, llamadas de Estudios Generales en el ITAM, tienen su más firme inspiración en la misión y filosofía educativa de la institución, en la que pensamos que han adquirido un matiz propio. Los cursos que impartimos no constituyen un campo específico del saber humano, aunque reúnen y conjugan todo elemento en que el hombre aparece como sujeto. Menos aún, se pretende que sean comprimidos enciclopédicos o resúmenes sumarios que ofrezcan a los alumnos un “barniz de cultura general”. Tampoco ofrecen un sistema abierto de ciertas disciplinas humanas o sociales, aunque frecuentemente acudimos a escoger como materiales muchas de las aportaciones de los estudiosos de estas ciencias.

“Se trata de propiciar en los estudiantes la toma de conciencia de la complejidad del mundo-del-hombre en el que no sólo van a actuar, sino del que ellos mismos son parte. Así, descubriendo sus raíces y el modo humano de asentamiento en el mundo, encontrarán perspectivas de proyección en él”.²⁹

En la actualidad, el departamento imparte siete materias obligatorias que los alumnos de todas las carreras deben llevar, desde el primero hasta el quinto o séptimo semestre, dependiendo de la carrera y de la manera en que se fueron desarrollando en el transcurso de sus estudios. Cuando se elaboró el *Plan Integral de Desarrollo del ITAM* se planteó la conveniencia de que los cursos del Departamento de Humanidades se incorporaran a los planes de estudio desde los primeros semestres y no al final, con el objeto de que la formación humanista orientara el campo de especialización de cada estudiante. “La reestructuración de los cursos de los planes de estudio consideró además la filosofía didáctica de impartir al estudiante inicialmente los cursos formativos básicos de tipo general seguidos de cursos teóricos profesionales, cursos prácticos profesionales y por último diversos cursos orientados hacia una especialidad en particular dentro del campo profesional de cada uno”.³⁰

²⁹ José Ramón Benito, *op. cit.*, p. 15.

³⁰ *Informe de la Comisión de Decisiones del Plan Integral de Desarrollo*, *op. cit.*, p. 32.

¿QUÉ SON LOS ESTUDIOS GENERALES?

Las siete materias se integran en un conjunto de tres temáticas:

1. Ideas e Instituciones Políticas y Sociales I, II y III (Pensamiento de Occidente).
2. Problemas de la Civilización Contemporánea I y II.
3. México: Historia Sociopolítica de México y Problemas de la Realidad Mexicana Contemporánea.

Normalmente, los alumnos cursan las tres Ideas e Instituciones Políticas y Sociales junto con las dos materias de Problemas de la Civilización Contemporánea los tres primeros semestres, y después llevan las dos materias de México en dos semestres posteriores.

1.- Ideas e Instituciones Políticas y Sociales I, II y III

Los *objetivos específicos* de las tres materias que componen esta serie son:³¹

1. Que el estudiante *conozca y analice* algunas de las principales *visiones del mundo* que han contribuido a construir el *pensamiento de Occidente* y los métodos intelectuales con que han sido integrados.
2. Que el estudiante caracterice el *contexto intelectual y social* en el que se desarrolló cada visión del mundo y su método, de manera que comprenda la compleja interdependencia de todos estos elementos.
3. Que el estudiante pueda situar estos contextos en su *dimensión histórica*, que aprecie la relación entre los hechos, las ideas y las instituciones políticas y sociales.
4. Que el estudiante pueda valorar los aspectos estudiados en las diferentes épocas, su *relación con el presente* y el *carácter permanente* de ciertas preocupaciones humanas, pudiendo emitir juicios fundados y responsables.

Por *pensamiento de Occidente*³² se entiende: a) las raíces intelectuales griega, hebrea, romana y cristiana de los tiempos antiguos y

³¹ *Contenidos del Área Académica, objetivos y tareas a realizar en Estudios Generales*, 1982, México, ITAM, p. 8 ss.

³² *Ibidem*.

JULIA SIERRA

los primeros siglos de nuestra era; b) que posteriormente incorpora sus propios contenidos en las regiones occidentales de Europa durante la Edad Media; c) se manifiesta en un conjunto de actividades institucionalizadas y se expresa en la filosofía, ciencia, literatura, saber religioso, pensamiento político y social, entre otros; d) revela las preocupaciones y las propuestas de solución de los grupos intelectualmente reconocidos; y, e) constituye el núcleo de preocupación de la alta tradición intelectual mexicana y de otros grupos en el continente americano.

Se entiende por *visión del mundo*: a) la conceptualización de un conjunto de aspiraciones humanas y de otros diversos elementos que se orientan hacia un saber integral, más allá de los límites de las ciencias particulares.³³ Se trata de una comprensión de conjunto sobre el mundo y de una toma valorativa de posición frente a él como totalidad. b) Para alcanzar un nivel expresamente conceptual e integrar un todo coherente con pretensión de validez universal, se pone en juego un método intelectual que está en íntima relación con los elementos fundamentales de esa cosmovisión y que, en ocasiones, se toma de alguna otra disciplina existente. Por mucho que sea su originalidad, se considera que ninguna visión del mundo es independiente de un contexto social, esto es, del conjunto de sentimientos, creencias, actitudes y formas de interacción que constituyen el contenido de cada grupo humano, ni de la tradición intelectual en donde ocurre.³⁴

Estructura:³⁵ a) la parte medular de estas materias la constituyen los textos de los pensadores que contribuyeron a la creación de una cosmovisión o a su integración, partiendo de un método intelectual o algo equivalente y que también explicitan una visión del hombre social; b) la presentación de los pensadores va acompañada de textos de “fuentes contemporáneas” que presentan la situación histórica en la que aparecieron los pensadores y las diversas corrientes de pensamiento de la época; y, c) a fin de cubrir las “lagunas”, se seleccionaron estudios de especialistas que presentan la época y las ideas de conjunto.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *División Académica de Estudios Generales e Internacionales. Objetivo y contenido general*, México, ITAM, s/f, p. 5.

³⁵ *Departamento Académico de Estudios Generales. Objetivo y contenido general*, septiembre 1990, México, ITAM, p. 4-5.

¿QUÉ SON LOS ESTUDIOS GENERALES?

Las épocas que abarca cada semestre de las materias de Ideas e Instituciones Políticas y Sociales, son:³⁶

a) *Ideas I* se concentra en la primera gran síntesis del Mundo Medieval, desde sus antecedentes greco-latinos, hasta la formación de la Cristianidad y su disolución renacentista y reformadora en los inicios de la modernidad.

b) *Ideas II* abarca el paso de un mundo de Dios a otro en que Dios es substituido por el hombre y su Razón. La Ilustración, que es otra gran síntesis, es el eje sobre el que se desarrolla el curso.

c) *Ideas III* comprende el período de las grandes Revoluciones sociales, políticas, económicas, científicas y técnicas, con su proliferación de posiciones ideológicas: socialismos, liberalismos, nacionalismos. Las nuevas naciones, los imperialismos y neo-colonialismos, hasta los desarrollos post-modernos del siglo XX.

2.- Problemas de la Civilización contemporánea I y II

Los objetivos específicos de estas dos materias son:

1. Que el estudiante pueda realizar una *reflexión ordenada* de los *problemas más patentes y significativos* de la Civilización contemporánea.

2. Que el estudiante, consciente de su propio mundo, pueda *juzgar y valorar las interpretaciones* que el curso presenta y pueda *elaborar sus propias respuestas* a los problemas planteados

Se consideran como *Problemas de la Civilización Contemporánea*: a) todas aquellas expresiones y manifestaciones del hombre o aspectos de la realidad actual que se presten a la discusión; y, b) aquellos ámbitos de nuestra época que requieren con urgencia alternativas de solución.

Estructura: estos cursos tienen un doble ordenamiento: por una parte, se presenta una disposición temática en la que se clasificaron los problemas más significativos de nuestra época; y, por otra, una configuración metodológica, con la finalidad de que los alumnos adquieran las destre-

³⁶ José Ramón Benito, *op. cit.*, p. 23.

JULIA SIERRA

zas intelectuales y académicas para valorar los contenidos sustantivos y elaborar sus juicios fundados y responsables, con el objeto de que sean conscientes de las tareas que les aguardan en la construcción de su sociedad y su mundo.

1. Los temas que se tratan en Problemas I, son: a) Introducción y Educación, con las funciones de presentación general a la problemática de los dos cursos, como preámbulo a la educación universitaria y preparación al método dialógico; b) Civilización y Cultura, que analiza los retos de la identidad y la convivencia en las sociedades actuales; la unidad, la pluralidad y el respeto a la diversidad; y, c) Individuo y Sociedad, trata el carácter social e histórico del hombre en la formación de su propia mismidad, así como los diversos ámbitos de la sociedad y sus problemas.

2. Problemas II inicia con: c) Población y Hábitat, que describe y cuestiona las diferentes visiones del hombre y su ambiente en diversas ciencias; muestra la compleja interdependencia entre la economía, la política, la sociedad y el medio ambiente; d) El Hombre como Creador y Portador de Cultura analiza al hombre y sus obras, su historicidad, su moralidad y la libertad como problema y posibilidad de edificación humana; por último y, a manera de conclusión de los dos cursos, e) Educación y Desarrollo.

56

Respecto al ordenamiento metodológico, excepto el preámbulo y las conclusiones generales, cada parte está dividida en una *introducción* con textos literarios, para que los estudiantes formulen preguntas acerca de los asuntos a tratar; enseguida, se incorporan una serie de lecturas que denominamos *planteamientos generales*, en las que diversos autores, considerados autoridades en esas materias, explican, definen conceptos y teorías contemporáneas acerca de dichas cuestiones; en la sección titulada *áreas de conflicto* se muestran algunos estudios de caso que presentan esos problemas actuantes en diversas realidades; y por último, se exponen diversas *interpretaciones y perspectivas* de lo que está sucediendo o podría pasar, así como algunas soluciones posibles.

Estos cursos requieren de una revisión continua, tanto de su estructura temática, como de la selección de textos, a fin de actualizarlos conforme crean necesario hacerlo los profesores que las imparten.

3.- Historia Sociopolítica de México

Los *objetivos específicos* de esta materia son:

1. Que el estudiante conozca los hechos y procesos nacionales e internacionales que han configurado la historia mexicana en sus diversos niveles: político, económico, social, ideológico y cultural.

2. Que el estudiante analice críticamente estos hechos de manera que comprenda, por medio de su desarrollo, los vínculos que prestan cohesión a la sociedad mexicana y los conflictos que la han obstaculizado.

3. Que el alumno emita juicios fundados sobre el acontecer histórico de México, elabore sus propias respuestas y trascienda responsablemente en el acontecer social.

Estructura: el curso cuenta con cuatro tipos de materiales, de manera que cada una de las etapas de nuestra historia consta de: a) textos sobre el contexto internacional de la época; b) lecturas que relatan a grandes rasgos los procesos más importantes del período; c) selección de obras que describen alguno de los aspectos más sobresalientes de ese tiempo, así como las instituciones políticas y sociales más relevantes; y, por último, d) documentos de esa etapa, lo que permite confrontar las explicaciones de los autores contemporáneos con las vivencias que tuvieron algunos de los principales protagonistas de ese momento.

El contenido de este curso abarca los orígenes prehispánicos y españoles de la Nueva España, la conquista, el virreinato bajo los Habsburgo y bajo los Borbones, la Independencia, los primeros años de México independiente, la Reforma, la Intervención francesa y el Segundo imperio, la República restaurada y el Porfiriato.

También es importante señalar las grandes vinculaciones que existen entre esta materia y las de Ideas e Instituciones Políticas y Sociales; porque México no es ajeno al contexto ideológico occidental y a su devenir histórico, se aprovechan los conocimientos adquiridos en éstos.

JULIA SIERRA

4.- Problemas de la Realidad Mexicana Contemporánea

Los *objetivos específicos* de este curso son:

1. Que el alumno conozca los hechos y procesos nacionales e internacionales que han configurado la realidad mexicana del siglo XX y la primera década del XXI, en sus diversos niveles: político, económico, social, ideológico y cultural.
2. Que el alumno analice críticamente las interrelaciones y las contradicciones entre hechos, discursos y prácticas en el período estudiado.
3. Que el alumno emita juicios fundados acerca de los grandes problemas nacionales y sus posibilidades de solución, a fin de que sea capaz de contribuir responsablemente al desarrollo integral de la sociedad mexicana.

Estructura: El curso tiene tres partes: la primera, que abarca la caída del Porfiriato, la Revolución mexicana, Reconstrucción nacional y el Desarrollo estabilizador; tiene un tratamiento histórico y cuenta con el mismo tipo de materiales descritos en Historia Sociopolítica; en la segunda, se procede de manera temática y se analizan problemas como sistema político y democracia, economía, distribución del ingreso, educación, medio ambiente, clases medias, campesinos, relaciones internacionales; en la última parte, se analizan algunas alternativas de solución.

Al igual que los cursos de Problemas de la Civilización Contemporánea, esta materia requiere de una permanente revisión de temas y problemas para mantenerla lo más actualizada posible.

Conclusión

La tarea de formar en lo académico al hombre y su sentido humano que tiene encomendado Estudios Generales interpela la consciencia, cuestiona, llama a la superación y a la solidaridad, abre horizontes, permite pensar en algo más que la propia especialización, ofrece criterios de inte-

¿QUÉ SON LOS ESTUDIOS GENERALES?

gración, pero en definitiva, como dice el maestro José Ramón Benito, la síntesis final y vital es obra del propio estudiante. Los objetivos de nuestros cursos y de la institución sólo señalan a lo que se aspira, pero su sentido final depende de los hombres concretos, de su participación y de su identificación con ellos al asumirlos y hacerlos realidad.

©ITAM Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de este artículo se podrá hacer si el ITAM otorga la autorización previamente por escrito.

HISTORIA SOBRE LOS CURSOS DE MÉXICO DE ESTUDIOS GENERALES

*Reynaldo Sordo Cedeño**

RESUMEN: Una síntesis de la historia de los cursos de Historia Socio-Política de México y Problemas de la Realidad Mexicana Contemporánea: sus orígenes y gestación; los cambios que experimentaron; la motivación subyacente de los mismos y su finalidad: el compromiso que el estudiante tiene con la sociedad mexicana.



ABSTRACT: We will give a summary of the history of the following courses: Mexico's Socio-Political History and Contemporary Mexican Reality. Furthermore, we will delve into their origins and development, the changes they have gone through, their underlying motivation, and finally their goal: the student's commitment with Mexican society.

PALABRAS CLAVE: Historia de México, Problemas de México, Estudios Generales, Atlas histórico de México, Universidad.

KEY WORDS: Mexico's history, Mexico's problems, General Studies, Mexico's historical atlas, University.

RECEPCIÓN: 28 de octubre de 2010.

APROBACIÓN: 7 de diciembre de 2010.

*Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

©ITAM Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de este artículo se podrá hacer si el ITAM otorga la autorización previamente por escrito.

HISTORIA SOBRE LOS CURSOS DE MÉXICO DE ESTUDIOS GENERALES*

Más que hablar del *Atlas* quisiera compartir con ustedes algunos antecedentes históricos, al fin la deformación profesional se impone, sobre las materias de México que imparte el departamento de Estudios Generales, para que se pueda apreciar el contexto del cuál surgió el libro. La Dra. María Julia Sierra hablará más específicamente del *Atlas*.

El Lic. Javier Beristain escribía en 1979: “debemos comprender que nuestra labor educativa se hace en y por México, porque México nos duele y nos exige, porque el país requiere ser explicado en toda su variedad y complejidad”.¹

Un año después, el Lic. José Ramón Benito me invitó a incorporarme de tiempo completo al ITAM, después de haber trabajado como profesor de asignatura durante cinco años, desde Marina Nacional. Fueron los tiempos heroicos, cuando el ITAM era lo más parecido a una familia.

Recuerdo que una de las principales preocupaciones del Lic. Benito era la de poner en marcha una materia dedicada exclusivamente a México, porque hasta esas fechas los cursos de Ideas incorporaban, si no mal recuerdo, al final del programa, una serie de sesiones dedicadas al Pensamiento Mexicano. Ahí los alumnos entraban en contacto

* Conferencia dictada en la presentación del libro, *Atlas de México. 1910/2010*, el 27 de octubre de 2010 en el ITAM.

¹“La universidad mexicana y los problemas nacionales”, en Javier Beristain, *Saber para prever; prever para actuar. Ensayos y reflexiones acerca de la educación*, 2009, México, ITAM, p. 160.

REYNALDO SORDO

con los grandes pensadores mexicanos, desde la Ilustración hasta el siglo XX. En Ideas II, en un apartado sobre la *Condición de los problemas*, se estudiaba a Hipólito Villarroel, Mariano Otero y Luis G. Cuevas. En el apartado sobre *Documentos* los alumnos se acercaban al constitucionalismo mexicano del siglo XIX, desde la Constitución de Cádiz hasta las Leyes de Reforma; y en la sección *Pensadores* se analizaba el pensamiento de Francisco Javier Clavijero, Francisco Javier Alegre, Benito Díaz de Gamarra, José Joaquín Fernández de Lizardi, Fray Servando Teresa de Mier, Lucas Alamán, José María Luis Mora, José María Gutiérrez Estrada, Ignacio Ramírez, Francisco Zarco, Melchor Ocampo e Ignacio L. Vallarta, entre otros. Como se puede apreciar, se hacía un largo recorrido del pensamiento mexicano entre finales del siglo XVIII y la Reforma.

En Ideas III, la parte correspondiente a pensamiento mexicano se dividía en dos secciones: *Los Pensadores*, que abarcaba el análisis de las ideas de hombres como Justo Sierra, Pablo Macedo, José Yves Limantour, Andrés Molina Enríquez, Ricardo Flores Magón, Francisco I. Madero, Luis Cabrera, Rafael Nieto, Álvaro Obregón, Ramón López Velarde, Manuel Gamio, José Vasconcelos, Narciso Bassols, Antonio Caso, Vicente Lombardo Toledano, Manuel Gómez Morín, Luis González y muchos otros más. En la sección *Documentos*, se revisaban los principales planes de la Revolución mexicana y el *Diario de Debates del Constituyente* de 1916-1917. No mentía cuando les decía que eran los tiempos heroicos.

Gracias a la generosidad del maestro Benito, tuve el privilegio de formar el primer programa de una materia dedicada exclusivamente a nuestro país, que como materia optativa se impartió por primera vez en el semestre de agosto de 1980.

La materia fue bautizada como *México: presente y pasado*. La idea fue analizar el México contemporáneo a la luz de su trayectoria histórica reciente. El curso se dividió en siete grandes temas: visión general, la política, la economía y la sociedad, México y el ámbito internacional, México y los Estados Unidos, la cultura mexicana y una conclusión.² En la *Visión general* los alumnos se acercaban a los aspectos básicos de la

² Programa de *México: presente y pasado*, agosto-diciembre de 1980.

Geografía física del país y a los recursos naturales y el medio ambiente contemporáneos; en *La política* se estudiaba el Estado mexicano contemporáneo, el sistema político, los partidos políticos, el movimiento obrero, las organizaciones empresariales, la reciente reforma política de 1979 y las alternativas de la democracia; en *Economía y sociedad*, se estudiaba el desarrollo económico general del país, se ponía énfasis en el problema del campo, la petrolarización de la economía, el desarrollo demográfico, la urbanización, la salud, seguridad social y nutrición, la educación pública y los viejos problemas y nuevas demandas de los grupos indígenas; en *México y el ámbito internacional* se analizaban las perspectivas de México en un mundo cambiante, las relaciones con los países del tercer mundo, México frente a Centroamérica, la inversión extranjera, la deuda externa y el comercio exterior; en *México y los Estados Unidos* el curso reconocía un lugar especial a la relación con nuestros vecinos del norte y se abordaban desde los conflictos culturales hasta los problemas concretos de esta difícil relación; en el tema de *La cultura mexicana*, se estudiaba el desarrollo cultural de México, desde el contacto entre la cultura española y la de los pueblos mesoamericanos, hasta nuestra cultura del siglo XX; y, finalmente, en la *Conclusión*, se pretendía que los alumnos encontraran sus propias respuestas y se comprometieran con el desarrollo de nuestro país.³

La materia se convirtió en obligatoria y cambió un poco su estructura. El temario se dividió en tres grandes apartados: introducción, ambiente físico y retrospectiva, y la realidad mexicana contemporánea. Además de ver la geografía mexicana, se dedicaron varias sesiones a la Historia de México: el mundo prehispánico, conquista y colonia, el México independiente y el México revolucionario, que antecedían al estudio de la realidad mexicana contemporánea. Posteriormente, *México: presente y pasado* cambió de nombre por el de *Problemas de la Realidad Mexicana Contemporánea*, y, finalmente, en 1983 se formaron nuestros cursos de *Historia Socio-Política de México* y *Problemas de la Realidad Mexicana Contemporánea*.⁴ Cuando se formó la materia de *Historia* se debatió

³ *Ibidem*.

⁴ Programa de *México: presente y pasado*, enero de 1982; Programa de *Historia Socio-Política de México*, enero-mayo de 1983; y, Programa de *Problemas de la Realidad Mexicana Contemporánea*, enero-mayo de 1983.

REYNALDO SORDO

sobre en qué etapa debería de comenzar y en cuál terminar. Las opiniones fueron variadas, pero al fin se impuso la sensatez y el curso comenzó con el mundo prehispánico, porque lo indígena es una parte esencial del ser de México, que no se debe obviar, sino por el contrario, darle un lugar preferente. El mismo Octavio Paz lo definió como “el hueso de México”. Así, nuestro curso quedó estructurado en siete secciones: Mundo Prehispánico, Conquista y Colonia, Ilustración e Independencia, República y Reforma, República Restaurada y Porfiriato, Revolución de 1910, Reconstrucción Nacional (1920-1940). El curso de *Problemas* abordaría los grandes problemas nacionales contemporáneos de los últimos 40 años, aproximadamente. Debido a la reforma de las materias de Ideas, realizada en 1981-1982, las dos materias sobre México pudieron recuperar la riqueza del pensamiento mexicano, por medio de algunos de sus más importantes escritores que se encontraban en los cursos de Ideas y muchos otros nuevos que incorporamos: la leyenda de los soles, el diálogo de flor y canto, Bernal Díaz del Castillo, Fray Bartolomé de las Casas, Juan de Palafox y Mendoza, Carlos de Sigüenza y Góngora, Francisco Javier Alegre, Francisco Javier Clavijero, Melchor de Talamantes, Miguel Hidalgo, Miguel Ramos Arizpe, José María Morelos, Agustín de Iturbide, las Leyes de Reforma, André Molina Enríquez, Ricardo Flores Magón, Francisco I. Madero, los planes de la Revolución mexicana, el pacto de Xochimilco, Manuel Gómez Morín, Ramón López Velarde, José Vasconcelos, Plutarco Elías Calles, Lázaro Cárdenas, Jaime Torres Bodet, Antonio Carrillo Flores, Octavio Paz, Luis Villoro, Luis González, Carlos Monsivais y otros más.⁵

Los cursos nacieron y se desarrollaron dentro de los objetivos institucionales y los propios del Departamento de Estudios Generales. No se trataba de formar especialistas de la carrera de Historia, Geografía, Ciencia Política o cualquier otra, o tener contenidos que entraran en competencia o repitieran los de las otras ciencias. Reflexionar con los alumnos sobre nuestro pasado, desde el presente, para construir un futuro mejor. Reflexión seria, basada en textos de escritores reconocidos y representativos de cada una de las épocas estudiadas.

⁵ *Ibidem.*

En este sentido, rechazamos la historia positivista, la que busca *el dato por el dato*; el positivismo rankeano, que nos llevaría en el mejor de los casos a una erudición estéril y no a la comprensión y explicación de la realidad.

Nuestros cursos no podían contener la especialización llevada al extremo. Como estudiante en El Colegio de México, solíamos jugar con los títulos de las tesis doctorales de los norteamericanos: *El impacto económico del ferrocarril mexicano en la región comprendida entre Río Blanco y Orizaba durante los años de 1880 y 1881*.

Nuestros cursos también tendrían que presentar una pluralidad de opciones, que nos alejaran del pensamiento único y del oficialista, para que reflejaran la universalidad de nuestra Universidad. Siendo fieles al filósofo e historiador Benedetto Croce, quien afirma que “toda historia es historia contemporánea”, pensamos que la relación entre nuestras dos materias tendría que ser indisoluble y nos veríamos obligados a reinventar el pasado desde nuestro presente y a definir el presente desde nuestro pasado. Entendimos que la línea que separa a las dos materias era intangible y variable.

En el fondo, lo que estaba y está en juego es el formar en los estudiantes una conciencia histórica y un acercamiento al conocimiento de nuestra Nación, para que se sientan parte de ella, para que valoren sus logros y analicen sus limitaciones y para que adquieran un compromiso con ella.

Nuestra reflexión histórica tenía, por lo tanto, que abrirse y alimentarse de la convivencia con otras ciencias y conocimientos: la Geografía, la Demografía, la Economía, la Sociología, la Antropología, el Derecho, la Política, las Relaciones Internacionales y las principales preocupaciones sociales y culturales. Formados, algunos de nosotros, en la Escuela de los Anales, queríamos que los alumnos entendieran los procesos de corta, mediana y larga duración. Aquí se inserta la elaboración de un auxiliar pedagógico como es el *Atlas*.

Hemos pretendido que los alumnos entendieran por lo menos dos ideas fundamentales:

- a) Que el hombre es un ser histórico y que toda reflexión sobre el tiempo es una reflexión sobre el hombre.

REYNALDO SORDO

b) Que formamos parte de una realidad histórica que se llama México, en la cual nacimos, vivimos y cuya existencia depende de lo que hagamos o dejemos de hacer.

Además, estas dos materias sobre México estaban al final del programa de Estudios Generales. Serían la coronación, la cereza del pastel. Tenía lógica, aquí tendrían que converger los conocimientos previos de Ideas y Problemas de la Civilización. Suponíamos que los alumnos habían alcanzado la madurez al llegar a ellas, entre el cuarto y sexto semestre, a la mitad de sus estudios. Pensamos siempre que, a estas alturas, tendrían un conocimiento y manejo del método dialógico que redundaría en el nivel de reflexión y compromiso.

Como ven, han sido muy altas nuestras expectativas. No sé si las hemos alcanzado y si los profesores hemos estado a la altura de ellas. Cuatro grandes reformas ha habido a lo largo de estos años y un sinnúmero de actualizaciones. Varios cientos de textos hemos utilizado.

Una vez, un profesor de asignatura de mucha confianza me comentó: “Historia está muy bien, no necesita cambiar”. Mi respuesta fue tajante: “no has entendido nada. La Historia la rescribe cada generación y es tan cambiante como el presente mismo”.

68 | Grandes temas atraviesan los 45 siglos de nuestra historia:

- 1) La construcción de nuestro territorio y su diversidad
- 2) La importancia del México central y de la ciudad de México.
- 3) Los procesos demográficos.
- 4) La sobrevivencia de las comunidades indígenas.
- 5) Los grandes movimientos sociales
- 6) El papel de la Iglesia y de la religión católica en la construcción de nuestra identidad.
- 7) Las grandes revoluciones culturales: la evangelización del siglo XVI, la Ilustración, el liberalismo decimonónico, el positivismo, el vasconcelismo, el socialismo cardenista, la unidad nacional, la americanización de nuestra sociedad y la era global.
- 8) La formación de una sociedad desigual.
- 9) Las modernizaciones de las élites y sus efectos en una sociedad tradicional.

- 10) La construcción del Estado nacional.
- 11) El divorcio entre gobernantes y gobernados.
- 12) Los efectos del contexto internacional en nuestro país.
- 13) La influencia de los Estados Unidos en el desarrollo de México.

Termino, nuevamente, con unas palabras del Lic. Beristain, escritas en *México al filo del año 2000*, de 1989:

Nuestro diario quehacer como escuela libre universitaria encuentra su razón de ser en los objetivos que nos hemos marcado y que proponen la formación integral de la persona humana y el desarrollo de una sociedad más libre, justa y próspera. Pretendemos en nuestra comunidad ITAM, el logro de una casa de estudio de excelencia, que con pleno apego a la libertad de cátedra y basada en su afán cotidiano de superación docente y continua investigación, logre formar hombres y mujeres capaces, críticos, responsables y comprometidos con la sociedad mexicana, a fin de alentarla en su desarrollo y bienestar social, cultural y económico.⁶

Estas dos materias del Departamento de Estudios Generales, al menos contribuyen al nivel más elemental: *porque nadie ama ni se compromete por lo que no conoce.*

En este sentido, el *Atlas de México 1910/2010* no es solamente fruto de los esfuerzos de la Dra. Sierra y de un servidor, sino que recoge una larga tradición de muchos profesores comprometidos con el ITAM y con el Departamento Académico de Estudios Generales. Muchas gracias por su paciencia.

⁶ *México al filo del año 2000*, 1989, México, ITAM, p. 7.

©ITAM Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de este artículo se podrá hacer si el ITAM otorga la autorización previamente por escrito.

EVALUACIÓN DEL ENFOQUE EDUCATIVO IMPERANTE, BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS, A LA LUZ DE LA EDUCACIÓN MAYÉUTICA

*Rafael González Díaz**

RESUMEN: Dese hace tiempo, se ha consolidado un nuevo paradigma educativo, centrado en el desarrollo de “competencias”, que enfatizan las actuaciones y las capacidades del estudiante “para saber hacer en un contexto”. Tal enfoque está presente en muchas reformas educativas en Europa y Latinoamérica, debido a la influencia de organismos económicos internacionales. Esta artículo analiza el concepto “competencia” y su evolución, y evalúa el significado de la noción “competencia social y ciudadana” desde la educación como ejercicio de crítica y transformación social.



ABSTRACT: For some time, a new educational paradigm has been established, based on the development of competencies. It focuses on the actions and talents of students to perform in a certain situation. This approach is present in many of the educational reforms in Europe and Latin American due to the influence of international economic organizations. This article analyzes the concept of competencies and their growth. Moreover, it evaluates the meaning of social and civil competency from an educational perspective as a critical duty and a social transformation.

PALABRAS CLAVE: competencias, filosofía de la educación, pedagogía, diálogo, justicia social.

KEY WORDS: competencies, philosophy of education, pedagogy, dialogue, social justice.

RECEPCIÓN: 4 de enero de 2011.

APROBACIÓN: 9 de enero de 2011.

*Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

©ITAM Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de este artículo se podrá hacer si el ITAM otorga la autorización previamente por escrito.

EVALUACIÓN DEL ENFOQUE EDUCATIVO IMPERANTE, BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS, A LA LUZ DE LA EDUCACIÓN MAYÉUTICA

*Su alma, que debería volver llena,
vuelve hinchada, porque se ha
inflado desmesuradamente
en lugar de crecer*
Montaigne, *De la pedantería*

Introducción

A los noventa y nueve años de edad, uno de los más ilustres hermeneutas del siglo XX, Hans-Georg Gadamer, pronunció una conferencia sobre el sentido y los problemas de la educación. En ella, reconoció que su experiencia le resultaba insuficiente para abordar un tema tan complejo y, con humildad, se dirigió a su audiencia en estos términos: “¡Es tanto lo que quisiera aprender de ustedes!”¹ Una actitud similar fue la de Kant, quien trabajó durante un período importante de su vida en la Universidad de Königsberg, impartiendo cursos sobre “pedagogía”. No dudaba en aceptar que “la educación es el problema más grande y más difícil que se puede plantear al hombre”.² Expresiones parecidas se pueden encontrar en las conferencias dictadas por Nietzsche en el año 1872, y publicadas con el título *Sobre el porvenir de nuestras*

73

¹ Georg Gadamer, *La educación es educarse*, 2000, Barcelona, Paidós, p. 10.

² Immanuel Kant, *Sobre pedagogía*, 2008, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, p. 35.

RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

escuelas, en las que advierte a su lector sobre la imposibilidad de sentenciar de manera definitiva en asuntos tan delicados: “Yo no prometo ni proyectos ni nuevos programas para los institutos y para las escuelas técnicas; antes bien, admiro la naturaleza exuberante de quienes están en condiciones de recorrer hasta el final del camino”.³

Estas afirmaciones reflejan las severas dificultades que tiene cualquier reflexión sobre la educación. ¿Por qué resulta complicado discurrir sobre la educación? ¿No es acaso una de las cuestiones sobre las que más se ha estudiado? ¿No es una de las soluciones esgrimidas constantemente frente a los problemas económicos, sociales y políticos?

Consideramos que los inconvenientes emanan, en primer lugar, de que el objeto sobre el que versa la reflexión no es siempre preciso; es decir, la palabra educación es rica en sentidos y multidimensional: bien puede referirse al conjunto de aprendizajes que se pretenden desarrollar en el alumno; o al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje; o bien, puede aludir a los fines de la misma, al “sentido” o dirección final que se espera con ella. En segundo lugar, las dificultades provienen de la inevitable subjetividad que acompaña a nuestros juicios sobre el tema. Resulta muy complicado que las experiencias que hemos tenido, sea como educandos, sea como educadores, no condicionen una serie de respuestas afectivas que influyen en nuestras valoraciones. Finalmente, los problemas pueden provenir de la existencia simultánea de variados enfoques y paradigmas de la investigación educativa. Nuestra reflexión admite, también, estas dificultades y quiere interrogarse con la mayor radicalidad sobre el “sentido” o dirección final de la educación frente a las exigencias de la denominada “sociedad del conocimiento”.

Desde hace más de quince años se ha consolidado un “nuevo paradigma educativo” que está centrado en el desarrollo de las denominadas “competencias”. El término remite de manera inmediata a la esfera económica e industrial, y se caracteriza por enfatizar la actuación (*performance*) y la capacidad (*competence*) del estudiante para “saber

³ Friedrich Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, 2009, Barcelona, Tusquets editores, p. 27.

⁴ Cfr. Posada Álvarez, “Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante”, *Revista Iberoamericana de Educación*, <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>

hacer en un contexto”.⁴ En sus inicios, esta noción respondía de manera puntual a la exigencia de adecuación de las acciones educativas y de capacitación con las de la industria. Esta circunstancia condicionó mucho su acceso en el ámbito educativo y explica, al menos en un sentido, por qué no ha cesado de ser controvertida. No obstante, este enfoque ha ido imponiéndose y, en la actualidad, está presente en casi todas las reformas educativas en Europa y Latinoamérica. No podemos soslayar que esto ha sido posible por la influencia de un variado grupo de organismos internacionales de carácter económico y porque el concepto se ha ampliado hasta incorporar una serie de “competencias” socio-afectivas, socio-culturales y de comunicación, que lo han convertido en el estándar de lo deseable para los sistemas educativos nacionales y para los organismos internacionales encargados de evaluar y orientar la política educativa internacional.⁵ Esta circunstancia hace indispensable identificar con precisión la naturaleza de las denominadas “competencias” y la crítica a un grupo de ellas, a las que se asigna el desarrollo de la esfera social, cultural y ciudadana, etc. Los alcances y límites de estas nociones servirán para evidenciar la importancia del diálogo como herramienta fundamental de los procesos de aprendizaje de carácter crítico y liberador. Como lo ha señalado con atingencia el ilustre educador don Carlos de la Isla: es indispensable que frente a esta visión se procure el desarrollo de la reflexión crítica, la imaginación, la creatividad y, sobre todo, el compromiso social en el alumno. Esta preocupación por la responsabilidad social del estudiante es la divisa de un compromiso con la justicia y con la dignidad de las personas.

Esta reflexión está dividida en tres grandes segmentos. En el primero, se quiere dar cuenta de la “representación del mundo” que ha condicionado el surgimiento y consolidación del paradigma de *la educación basada en competencias*. En segundo lugar, se analiza el concepto de competencia y su evolución. En tercero, se critica el significado y alcance de la noción de “competencia social y ciudadana”, desde el horizonte de la educación como ejercicio de crítica y transformación social. Final-

⁵ Cfr. Marco Stiefel, Berta, *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*, 2008, Madrid, Narcea, pp. 29-43.

RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

mente, se propone una reflexión preliminar sobre las estrategias didácticas y las formas de evaluación que pueden vincularse con el diálogo en educación.

Un mapa simbólico de nuestro mundo: la revolución del tiempo y el espacio

En el año de 1935, Edmund Husserl dictó una conferencia que se tituló *La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. En ella, defendió la tesis, emparentada con la que había formulado Wilhelm Dilthey, de que una cosa es la “naturaleza física” o “mundo” que le preocupa a las “ciencias exactas”, y otra el mundo circundante de la realidad natural o “representación del mundo”, que debe estudiar el hombre dedicado al cultivo de las “ciencias del espíritu”. “Dicho más plenamente: el mundo circundante histórico [...] no es el mundo objetivo en el sentido nuestro, sino la ‘representación del mundo’ [...] esto es, su concepción subjetiva del mundo, con todas las realidades para ellos vigentes”.⁶ Esta perspectiva nos parece útil para indagar sobre las condiciones que imperan en nuestros días. Se trata de interrogarse sobre esta formación espiritual en nosotros. Husserl se preguntaba en 1935: “¿Cómo se caracteriza la estructura espiritual de Europa? Es decir, Europa entendida no geográfica o cartográficamente, como si se pretendiera circunscribir el ámbito de los hombres que conviven aquí territorialmente en calidad de humanidad europea”.⁷ Hoy podríamos reformular esta interrogante: ¿Cómo se caracteriza la estructura espiritual de nuestro mundo? ¿Cuáles son los rasgos de nuestro mundo circundante (*Weltanschauung*)?

La “representación del mundo” que impera en nuestros días se intu-yó previamente en las agudas reflexiones de Romano Guardini (1960), McLuhan (1968), Drucker (1969), Alvin Tofler (1972), Daniel Bell (1973), Deleuze (1972), Alain Touraine (1975) y, posteriormente, se han enriquecido con los trabajos de Jürgen Habermas (1984), Manuel

⁶ Edmund Husserl, *Invitación a la fenomenología. La filosofía en la crisis de la humanidad europea*, 1992, Barcelona, Paidós, p. 76.

⁷ *Ibid*, p. 77.

Castells (1992), Francis Fukuyama (1992), Zygmunt Bauman (2000) y Thomas Friedman (2006). Todos ellos anunciaron el advenimiento de inéditas condiciones que afectarían de manera radical el “modo” en el que percibiríamos el mundo, la sociedad y nuestra propia subjetividad. El análisis de cada uno de sus matices superaría las intenciones de la presentación que realizamos, por lo que sólo procuraremos identificar algunos de sus rasgos comunes.⁸

1. La ubicuidad y la “tendencia” a la reducción

La percepción espacial que había caracterizado a las sociedades precedentes estaba vinculada con los atributos de la rigidez y la amplitud. Se acentuaban las distancias como si éstas fueran ilimitadas, y con ello, la sensación de inmovilidad. La serenidad, la resignación, la calma y la perseverancia eran proporcionales a la sorpresa que generaban los cambios. Y aún cuando se aceptaba que las circunstancias variarían poco a poco, casi de manera imperceptible, se tenía la certidumbre de que había cimientos duraderos que no cambiarían. Las herramientas que las personas adquirían, las relaciones sociales que se cultivaban, los conocimientos y habilidades que se “enseñaban”, se concebían como atributos estables, duraderos y para un uso prolongado. Esta misma impresión se tenía frente a la propia identidad, que se había construido a partir del profuso intercambio entre los miembros de una comunidad. Las costumbres, los valores y las normas se recibían como tradición estable que orientaba las acciones de los individuos y se les asignaba una permanencia indiscutible. Estas sociedades se encontraban “situadas” y desde este “centro o espacio simbólico” trataban de construir puentes

⁸Un ejemplo notable del efecto que tiene la relación espacial en la construcción de nuestra imagen del mundo, es el estudio de Jean Pierre Vernant, *Sobre el origen del pensamiento griego*, para quien “el recurso de una imagen espacial para expresar la conciencia que un grupo humano adquiere de sí mismo, el sentimiento de su existencia como unidad política, no tiene simple valor comparativo”. La “representación” espacio-temporal ha constituido desde hace mucho tiempo una de las herramientas más valiosas para dilucidar las condiciones económicas, socioculturales e incluso políticas de cada época. No resulta extraño que muchos esquemas de pensamiento incorporen variadas imágenes espaciales y que hayan sido bastante útiles en investigaciones de todo tipo.

RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

con aquellas experiencias concurrentes, que, paradójicamente, se percibían como no simultáneas.

En contraste, las diversas imágenes del mundo que se han ensayado hasta el momento, describen un proceso continuo de reducción efectiva de las relaciones espacio-tiempo como resultado del vertiginoso avance de las tecnologías del procesamiento de la información y la comunicación. Las distancias pierden relevancia en virtud de los poderes de conexión e interactividad de que se dispone, haciendo flexible las posibilidades de intervención en una red global. Esta circunstancia ha provocado que el “centro o espacio simbólico” pueda ubicarse en cualquier latitud del globo, y que sea indiferente, salvo como puerta de acceso, a un mundo limitado que permite interacciones ilimitadas. El mundo, entonces, parece comprimido, interconectado y cambiante. Su correlato es el de la transitoriedad y de la inmediatez. Es decir, el cambio es continuo, impetuoso, y provoca en las personas una sensación de fugacidad e inestabilidad que afecta cualquier esfera de la vida. Los objetos que nos rodean, las relaciones que construimos y las conquistas intelectuales que realizamos se perciben como transitorias; no permanecen, de la misma manera que nuestros valores e identidad. Estas condiciones han sido posibles por los desmesurados avances en las tecnologías de procesamiento de la información y la comunicación. “Entre las tecnologías de la información incluyo como todo el mundo, el *conjunto convergente* de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas, *software*), las telecomunicaciones/televisión/radio y la optoelectrónica. Además [...] también incluyo en el ámbito de las tecnologías de la información, la ingeniería genética y su conjunto de desarrollos y aplicaciones en expansión”.⁹ Con relación a estas tecnologías, no se pueden obviar los indiscutibles descubrimientos en materiales, mecanismos de elaboración (como la nanotecnología), fuentes de energía, transportes y aplicaciones terapéuticas. No se trata sólo de otorgar al conocimiento y la información una trascendencia para la generación de útiles, sino en la aplicación de tales conocimientos al desarrollo de aparatos que generan más conocimiento y procesamiento de la infor-

78

⁹Manuel Castells, *La era de la información*, 2002, México, Siglo XXI, p. 56.

mación en un círculo que acelera la innovación y sus diversos usos. En realidad, “las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas para aplicar, sino procesos que desarrollar”.¹⁰

Resulta coherente que la mayoría que se represente al mundo como una esfera sometida a un movimiento concéntrico de “limitación espacial” (Romano Guardini);¹¹ otros utilizaron expresiones como “aldea global” (Mc Luhan),¹² “la tierra es plana” (Thomas Freidman),¹³ o la “modernidad líquida” (Bauman)¹⁴ para señalar la nueva “vecindad” que producen las nuevas tecnologías. En variadas ocasiones, se utilizó la expresión “era” para calificar el volumen, magnitud y naturaleza de los cambios que se estaban operando en los procesos de manufactura, de innovación tecnológica y de conocimiento (Toffler, Touranie, Bell).¹⁵ Expresiones análogas son la “sociedad del conocimiento” (Peter Drucker),¹⁶ “sociedad de la información” y “sociedad red” (Manuel Castells).¹⁷

2. La desorientación y el conflicto

El impacto que esta reducción de las categorías espacio-temporales tiene en la percepción subjetiva de los individuos, y en la organización social, ha sido uno de los aspectos que más ha preocupado a los diferentes investigadores. La mayor parte de los análisis coinciden en que este nuevo escenario supone la ruptura radical del viejo orden jerárquico o central, para dar paso a una experiencia multifocal que reta las capaci-

¹⁰ *Ibid.*, p. 58.

¹¹ En el texto *El ocaso de la Edad moderna*, Guardini aceptaba que “la nueva experiencia es precisamente la limitación del mundo”, Romano Guardini, *Obras de Romano Guardini*, t. I, *El ocaso de la edad moderna*, 1981, Madrid, Ediciones Cristiandad, p. 72.

¹² Cfr. Marshall McLuhan, *Guerra y paz en la aldea global*, 2003, Barcelona, Planeta-Agostini.

¹³ Cfr. Thomas Friedman, *La tierra es plana*, 2007, España, mrediciones.

¹⁴ Cfr. Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida*, 1999, México, FCE.

¹⁵ Cfr. Alvin Toffler, *El shock del futuro*, 1972, México, FCE; Alain Touraine, *La era postindustrial*, 1969, Barcelona, Ariel; y, Daniel Bell, *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, 1973, Madrid, Alianza.

¹⁶ Cfr. Peter Drucker, *The age of discontinuity*, 1969, New York, Harper & Row.

¹⁷ Cfr. Castells, *op. cit.*

RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

dades de adaptación de los individuos y de las organizaciones, tanto públicas como privadas. Resulta previsible que una enorme cantidad de cambios a velocidad acelerada causen una fuerte dosis de desorientación en los individuos dentro de su misma cultura.

La incertidumbre y la ansiedad serán el plasma que condicione muchas de las manifestaciones sociales, puesto que las personas se enfrentarán, de manera permanente, con la innovación en la esfera personal y profesional. Los hábitos que se habían convertido en fuente de sentido para numerosos individuos se verán sometidos a presiones heterónomas y a modificaciones inevitables. Se anticipa que estas dificultades de adaptación se puedan expresar en una doble vertiente: en algunos casos, sobre todo para los individuos con menor capacidad de adaptación, se pueden predecir intensos mecanismos reactivos y de afirmación fanática al pasado y a los contenidos que les otorgaban certidumbre; en otros, sobre todo entre los más jóvenes, para quienes el cambio y la interactividad serán como su atmósfera vital, se espera una falta de asidero histórico y anímico. Los problemas para este último grupo se concentrarán en la selección, análisis y discernimiento de un volumen de información que crece de manera continua, y en la construcción de sus propias percepciones y juicios. Para ambos grupos, la disolución de una “cultura” de lo sólido y lo permanente significa la co-existencia en una sociedad donde los compromisos serán frágiles, intercambiables o transitorios. Además de las dificultades de adaptación que hemos reseñado, se intuye que la vecindad y los desplazamientos que ocasiona una sociedad interconectada producirá una manifestación de intolerancia social y profundos conflictos económicos, sociales y políticos.

80

3. La alienación y la resistencia

La desorientación será uno de los rasgos que acompañen el devenir de nuestras sociedades, y, de manera concomitante, el surgimiento de una conflictividad que puede parecer inevitable, porque la velocidad de los cambios y las exigencias de adaptación serán cada día mayores. Frente a estas exigencias ambientales, se presumen dos actitudes bási-

cas: en un extremo, se puede esperar un proceso profundo de alineación, conformidad e indiferencia; en el otro, un fortalecimiento de mecanismos de resistencia que busque dirigir los cambios. Sobre el primer tipo de manifestaciones, Alain Touraine advertía que de las nuevas capacidades para operar el cambio se pueden esperar nuevas formas de control de las necesidades, que produzcan una alienación sutil, pero efectiva. Entre las formas de alienación social está la tendencia desmesurada por el consumo y el control de los discursos “permitidos”, que darían forma a la denominada “sociedad programada”. Una de las formas de “dominación social” que más le preocupaba era la “manipulación cultural”, que condiciona las actitudes, las necesidades y la noción de trabajo. Rasgo típico es “el dominio de la sociedad por grandes organizaciones, que son al mismo tiempo político-económicas”.¹⁸ Finalmente, este nuevo paradigma social está acompañado de una nueva distribución de poderes que sólo pueden detentar aquellos que se procuren la novedosa fuente de valor, es decir, la información y el conocimiento. En oposición a este proceso de adaptación acrítico, se han levantado voces que invitan a redescubrir en la “resistencia” frente a la violencia simbólica, el mecanismo para la subversión de este “orden” injusto. La reflexión crítica, el despertar de una nueva subjetividad y la consolidación de nuevas formas de organización, flexibles y locales, son los ingredientes de la subversión frente a dicho “pensamiento único”.¹⁹

4. La prospectividad

Los estudios prospectivos han sido muy socorridos en los últimos años. La tradición fue iniciada en los años setenta con los trabajos de Daniel Bell, Alvin Toffler y el mismo Peter Drucker. Desde entonces, la preocupación por estudiar el “futuro” ha generado interés y se ha considerado oportuno para la toma de decisiones, especialmente en medio de los

¹⁸Alain Touraine, *op. cit.*, pp. 7-9. Recomiendo la revisión de su obra *Cartas a un estudiante*; en ella, se encontrarán agudos análisis de los procesos de alienación a que se ven expuestos las sociedades postindustriales y sus nexos con un mundo comunicado técnicamente.

¹⁹Cfr. Pierre Bourdieu, *Contrafuegos*, 1999, Barcelona, Anagrama.

RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

cambios rápidos e interrelacionados, porque representan una herramienta valiosa para preveer situaciones indeseadas, así como ofrecer alternativas. Definitivamente, la aportación que ciertas predicciones pueden ofrecer dependerá del rigor empleado en su confección y en una visión multidisciplinar. Estas mismas consideraciones hacen interesante la revisión de algunas de las tendencias que el estudio *Delfos* reseña en la investigación *Megatendencias para el siglo XXI para los próximos 50 años*. En el escenario económico, se espera una “hegemonía” del sistema capitalista y un crecimiento sostenido concentrado en muy pocas manos. “Al contrario, el proceso parece inverso: cada vez menos disponen de más y más de menos, en un mundo con capacidad tecnológica y de recursos como para alcanzar un desarrollo integral y más igualitario”.²⁰ Se advierte un protagonismo creciente de las grandes corporaciones que, si bien no eliminarán a las empresas locales, serán los verdaderos actores de la economía mundial. También se considera como elemento neurálgico la emergencia a corto plazo de una nueva zona económica de hegemonía mundial, con Asia como su protagonista. “África y Latinoamérica parecen seguir la tendencia a ‘desaparecer’ del mapa económico mundial en el contexto de una economía global, de cara al siglo XXI. Asia se revela como el contrapeso definitivo a la tradicional hegemonía de Europa y Norteamérica en el siglo XX”.²¹ Se anticipa una total computarización de la vida humana en los países desarrollados hacia el primer cuarto del siglo; esto incluye equipamientos automáticos, uso extendido del comercio electrónico, teletrabajo (alrededor de un 50% de la población) y uso masivo de Internet (alrededor de 90%). Se intuye que algunas innovaciones e iniciativas alternas que emprendan grupos de individuos a escala global se impondrán como factor de cambio. En algunos casos, los conflictos con movimientos sociales emergentes en países desarrollados adquirirán relevancia e incluso matices violentos.

En el escenario político, se prevé la extensión del sistema democrático y la inclusión de mecanismos sofisticados de participación pública en los procesos de toma de decisiones políticas, gracias a las nuevas

²⁰ Enric Bas, *Megatendencias para el Siglo XXI. Un estudio Delfos*, 2004, México, FCE, p. 137.

²¹ *Ibid.*, p. 138.

tecnologías. “En el 2050, los sistemas basados en Internet serán ampliamente utilizados (tanto en dictaduras como en las democracias) para el control político y de la opinión pública”.²² Hacia el 2025, se presume la conformación de un sistema mundial, formado por entidades con facultades para decidir a escala mundial. En ella convergerían políticos de los Estados nacionales, representantes de organismos de la sociedad civil y de las grandes corporaciones internacionales. Este tipo de organizaciones se coaligarían *ad hoc* con la ONU como principal organismo director. Dichas organizaciones harían explícita la subordinación de las actividades políticas a las económicas. “El papel mediador de los organismos internacionales de gestión política [...] se prevé como el segundo puntual en la toma de decisiones políticas”.²³ En el 2025, se espera la ascensión de partidos políticos extremistas, principalmente en zonas polarizadas y con problemas de subdesarrollo, y una participación equitativa de la mujer en la toma de decisiones políticas.

En la esfera cultural, el estudio sugiere que hacia el año 2050 se impondrá una cultura global (de rasgos occidentales) con menor impacto en los países más pobres, como resultado de su poca accesibilidad a los medios de comunicación. Simultáneamente y en distintos niveles, convivirán proyectos culturales locales que también tendrán su espacio de difusión. La comunicación electrónica jugará un papel relevante en esta “colonización cultural” y el inglés se convertirá en el idioma universal de la economía, la política y la cultura hacia el año 2050. Algunas culturas e idiomas podrán perder cierta originalidad debido al proceso de globalización. También resulta relevante que las nuevas tecnologías introducirán cambios drásticos en el ámbito educativo. “En el 2050 la mayoría de los estudiantes desarrollarán sus capacidades y el acceso a la educación desde su hogar por medio de recursos electrónicos”.²⁴ Entre los cambios que experimentarán los sistemas educativos están el crecimiento de la tele-educación y la incapacidad de control curricular por parte de los Estados; en el mismo sentido se encamina la reflexión de José M. Esteve, para quien las nuevas tecnologías de la información y

²² *Ibid*, p. 153.

²³ *Ibid*, p. 148.

²⁴ *Ibid*, p. 166.

RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

la comunicación van a completar los profundos cambios de la tercera revolución educativa, que colocan al aprendizaje sobre la enseñanza.²⁵ Otro fenómeno cultural, que se consolidará en los primeros 25 años del siglo XXI, será el crecimiento de comunidades virtuales y grupos de interés. Los individuos formarán parte de comunidades electrónicas, muchas de ellas de carácter alternativo, en las que participarán de modo intenso, desplazando incluso a las comunidades locales reales. En la dimensión ecológica, se espera un gran movimiento migratorio proveniente de los países subdesarrollados. Una concentración de la población en las ciudades, sobre todo hacia el año 2050 (75%) y la vulneración progresiva de la privacidad individual por la extensión de los sistemas de vigilancia electrónicos y el uso de datos personales.

II. La educación entendida como desarrollo de “competencias”

1. El origen de la noción de “competencia”

En 1991, la Conferencia General de la UNESCO convocó a “una comisión internacional para que reflexionara sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI”. Los trabajos fueron coordinados por Jacques Delors y comenzaron oficialmente en el año 1993. El resultado de este proyecto es el conocido *Informe a la UNESCO: “La educación encierra un tesoro”*; en él, se reconoció que la primera tarea que tiene la educación en un mundo convulso e inequitativo es que debe poseer un calado profundamente ético y cultural. Sólo desde esta perspectiva se pueden “ordenar” y “dirigir” la innovación, la sociedad del conocimiento, la producción de bienes o servicios y los avances tecnológicos. Debe permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar sus talentos y capacidades; ayudarles en el proceso de autocomprensión y de crítica. También tiene la responsabilidad de favorecer la comprensión del otro en su particularidad y el devenir del mundo. La comisión estimó que “la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el trascurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del

²⁵ José Esteve, *La tercera revolución educativa*, 2003, Barcelona, Paidós, p. 236.

conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio”.²⁶ Resulta muy interesante constatar que la comisión insistiera repetidamente que uno de los cuatro pilares es especialmente importante. “Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad [...] Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo y la resignación”.²⁷ El documento no propone el desarrollo de competencias como elemento rector de las acciones educativas, sino que lo vincula con el pilar *aprender a hacer*. Anuncia la caducidad de la noción tradicional de *calificación profesional* por la de competencia como resultado de las transformaciones aceleradas en el sector industrial. Recomienda no limitarse al dominio de un oficio sino adquirir una *competencia* que permita enfrentar numerosas situaciones inéditas e imprevisibles. En realidad, las preocupaciones de la Comisión Internacional se centraron en la necesidad de atender, como prioritarios, los problemas de convivencia, de diálogo con otras identidades culturales, de autoconocimiento, autonomía, juicio crítico y responsabilidad en la realización de un destino colectivo. Estas mismas preocupaciones se encuentran en la reflexión de Edgar Morin sobre el pensamiento complejo,²⁸ para quien hay siete saberes “fundamentales” que la educación debe procurar; entre los más destacados están: la capacidad para evaluar críticamente el conocimiento en sus contextos complejos, el desarrollo de la comprensión mutua y la edificación de una ética del género humano. “Se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez”.²⁹

²⁶ Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, 1996, Madrid, Santillana, pp. 95-6.

²⁷ *Ibid*, p. 22.

²⁸ Edgar Morin, *Educación en la era planetaria*, 2006, Barcelona, Gedisa, pp. 51-73.

²⁹ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, 1999, Madrid, UNESCO, p. 1; cfr. del mismo autor, *Breve historia de la barbarie en Occidente*, 2007, Bs. As., Paidós.

RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

El término “competencia” procede “aparentemente” del mundo de la empresa, de las técnicas de *management* y de los procesos de selección de personal. En estas esferas, se habla desde hace mucho tiempo de *gestión por competencias* como del método que precisa las capacidades necesarias para desempeñarse de manera idónea en un puesto. Uno de los primeros estudios fue el de David McClelland, un afamado psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard, contratado por el Departamento de Estado norteamericano; desarrolló un estudio orientado a la mejora de los procesos de selección de personal. El proyecto se dirigió a la detección de las características de aquellos empleados que se desempeñaban de manera exitosa y se confrontaba con los perfiles de los candidatos. Los resultados arrojaron que el buen desempeño de los nuevos empleados no estaba en proporción a sus conocimientos o habilidades, sino a sus “competencias”, experiencias previas o incluso en su biografía. El estudio se publicó en el año 1973 con el título de “Testing for Competence Rather Than for ‘Intelligence’”.³⁰ La “competencia” suponía la integración de una serie de aprendizajes conceptuales, destrezas e incluso actitudes que se deberían deducir de las personas con excelente desempeño. Investigaciones posteriores se han interrogado sobre la actuación (*performance*) de las personas expertas.³¹

Sin embargo, el concepto de competencias fue tomado de la lingüística; Noam Chomsky, en 1965, publicó “Aspectos de la teoría de la sintaxis”, en el que adicionó a sus teorías sobre la gramaticalidad—referidas a las respuestas espontáneas de los hablantes en su misma lengua— la distinción entre “actuación” (*performance*) y “competencia” (*competence*). El primero se refiere a la conducta lingüística observable (actuación); el otro, a las condiciones internas que subyacen en ella

³⁰David McClelland, “Testing for rather for Intelligence”, *American Psychologist*, 1973, 28, January, pp. 1-14.

³¹Cfr. Anders Ericsson *et al.*, *Development of Professional Expertise: Toward Measurement of Expert Performance and Design of Optimal Learning Environments*, 2009, Cambridge, Cambridge University Press. Cfr. también *Expertise and Expert Performance*, 2006, Cambridge, Cambridge University Press; Soriano de Alencar *et al.*, “La relación entre creatividad y expertise: contribuciones teóricas y empíricas”, *Revista de psicología*, 2009, vol. XXVII (1), Pontificia Universidad Católica del Perú.

(competencia). Chomsky acepta que la competencia es una especie de abstracción o facultad imaginaria (mental o psicológica) separada de la producción efectiva y real de oraciones. Un conjunto de reglas subyacentes de las actuaciones.³²

Este enfoque, eminentemente pragmático, que acompañó en su origen al concepto de competencia, explica las reticencias con las que fue recibido en el universo educativo y las controversias conceptuales que sigue generando. No obstante, su presencia en la esfera educativa fue adquiriendo importancia debido a su inclusión en la mayor parte de las agendas de influyentes organismos internacionales. El ejemplo paradigmático es el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la OCDE (*Programme for International Student Assessment, PISA*), que se ha dado a la tarea de aplicar una prueba estandarizada en matemáticas, lengua y ciencias, a jóvenes de 15 años de las naciones más industrializadas. Este programa manifestó, de inmediato, mucho interés por la noción de *competencias básicas*, es decir, la serie de capacidades, base de otras destrezas de mayor complejidad. La Unión Europea en el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 eligió este mismo enfoque; en sus conclusiones, se aceptó que los países de la Unión se enfrentan a enormes cambios, fruto de la mundialización y de la nueva economía, basada en el conocimiento, y que se debería moldear dichos cambios de manera coherente. El objetivo estratégico era el de “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”.³³ Entre las acciones que se sugirieron, se pueden identificar el fomento de la adquisición de nuevas competencias básicas y la necesidad de crear un marco europeo que definiera las “nuevas cualificaciones en materia de TI, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización”.³⁴

³² Cfr. Chomsky, *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, 1965, Madrid, Aguilar.

³³ Consejo Europeo de Lisboa, *Conclusiones de la presidencia*, 2000, Bol. UE 3, p. 1., en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm [5 de marzo de 2010].

³⁴ *Ibid*, p. 8.

RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

Estos primeros planteamientos dieron inicio a una carrera que buscaba determinar el conjunto de competencias básicas que deben ser objeto de los diferentes *curricula*. El primer proyecto sistemático se realizó auspiciado por la OCDE. El programa se llamó *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo),³⁵ y se encargó de “definir” y seleccionar las “habilidades” y “competencias” esenciales para la vida personal y social. Su primer documento de síntesis se publicó en el año 2005. Le seguiría el programa de PISA, en su edición 2006, donde se redefinieron los proyectos de evaluación estandarizada desde la óptica de las competencias. En la Unión Europea se “definieron” las competencias básicas con la aprobación parlamentaria del documento *Competencias clave. Textos aprobados por el parlamento europeo*, el 26 de septiembre de 2006³⁶ y con la publicación de un segundo texto de recomendaciones parlamentarias, el 18 de diciembre de 2006.³⁷

En México también se ha incorporado la misma terminología y se ha definido el conjunto de *competencias básicas* en el nuevo Plan de Estudios (2006) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En la presentación del mismo, se asegura que la razón de ser de la educación secundaria es “asegurar que los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte, y participen activamente en la construcción de una sociedad más justa, más libre y democrática”.³⁸

88

³⁵ Cfr. OCDE-DeSeCo, *Definition and Selection of Competencies: Executive Summary*, 2005, París, en: http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html [5 de marzo de 2010].

³⁶ Cfr. Parlamento europeo, *Competencias clave. Texto aprobado por el parlamento europeo. Estrasburgo. Aprendizaje permanente*, 2006, Estrasburgo, en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+PDF+V0//ES> [5 de marzo de 2010].

³⁷ *Ibid.*, *Recomendaciones del parlamento europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, 2006, Bruselas, en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF> [5 de marzo de 2010].

³⁸ Cfr. SEP, *Plan de Estudios 2006*, México, SEP, p. 6.

2. La naturaleza de las competencias

La noción de competencia es ambigua porque no hay un concepto único para su uso; sin embargo, se ha convertido en uno de los temas centrales y más debatidos frente al acuerdo tácito de que un modelo tradicional de transmisión de conocimientos no puede preparar al estudiante para responder a escenarios complejos, cambiantes y muchas veces inéditos. De manera general, se puede decir que la noción de competencia está relacionada con esa capacidad para enfrentar situaciones complejas, lo que implica superar el nivel de los aprendizajes conceptuales, procedimentales e incluso actitudinales, adquiridos en los procesos de educación formal, no formal e informal, y movilizarlos en situaciones concretas. De acuerdo con el proyecto DeSeCo (2005) de la OCDE, “una competencia se define como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos sociales que incluyen tanto aspectos cognitivos como no cognoscitivos”.³⁹ Deberían de contribuir a la conquista de resultados valiosos para el individuo y la sociedad, y ayudar a los individuos a enfrentar demandas importantes en una amplia variedad de contextos, sin dejar de ser relevantes. Es fácil notar que el enfoque de DeSeCo está orientado a la demanda externa o funcional; sin embargo, necesita ser complementada por una conceptualización interna. “Cada competencia se construye en cuanto combinación de habilidades cognitivas y prácticas interrelacionadas, conocimiento (incluido el tácito), motivaciones, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan a la vez para llevar a cabo una acción efectiva”.⁴⁰ Sin embargo, las competencias se observan en las acciones contextualizadas.

Esta definición del proyecto DeSeCo, tuvo como antecedentes el estudio de Franz E. Weinert *Concepts of Competence*⁴¹ en el que se

³⁹ Simone Rychen *et. al.*, *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, 2006, OCDE, p. 74.

⁴⁰ Marco Stiefel, *op. cit.*, p. 32.

⁴¹ Cfr., Franz Weinert, *Concepts of Competence*, 1999, Munich, Max Planck Institute for Psychological Research.

RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

describen los principales usos semánticos de la expresión. Todos ellos afines a las nociones de *ability* (habilidad), *aptitude* (aptitud), *capability* (capacidad), *competence* (competencia), *effectiveness* (efectividad) y *skill* (destreza). El estudio aclara que, si bien el concepto de *competence* (*competens, entis*) en sentido etimológico tiene una larga historia de variaciones desde la lengua latina, referido a “conocimiento” o “responsabilidad”, el sentido en psicología, sociología, lingüística, política o economía es aproximadamente el de un sistema especializado, individual o colectivo, de habilidades, maestrías, o destrezas necesarias o suficientes para alcanzar una meta específica.⁴² También fue decisivo el trabajo de Philippe Perrenoud, en el que se pueden identificar tres de los atributos que se asignan al concepto de competencia. “El concepto de competencia representará aquí una *capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*”. Una definición que se puede descomponer en cuatro aspectos. En primer lugar, las competencias “no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos”. Las competencias suponen el “desarrollo de unas condiciones de posibilidad” y esto se logra con la integración de aprendizajes conceptuales, factuales, procedimientos, destrezas, actitudes que se pueden cultivarse en la educación formal, en algunos grupos de educación no formal como el de los clubes, asociaciones, y en cualquier interacción cotidiana, que se denomina educación informal (movilizan). En segundo lugar, la movilización es pertinente “en situación, y cada situación es única”, aunque puede ser referida a otra análoga que ya ha sido conocida. Esto implica la transferencia de los aprendizajes de unos contextos a otros, de aquellos de la vida a los de la escuela o del mundo del trabajo (desempeño y aplicabilidad). En tercero, el “ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por

90

⁴² Se recomienda la revisión del denominado “enfoque de las capacidades”: *Capabilities approach*, del afamado economista Amartya Sen, quien insiste en que “las capacidades” no son equiparables con el aumento de la producción económica, sino con las cosas que las personas pueden realmente hacer o ser (los funcionamientos). Formalmente, la capacidad para funcionar añade a la noción de funcionamiento, la posibilidad real de escoger o no funcionar así. [En este sentido, se puede revisar Mathias Nebel, “Fundamentos éticos de la *capacidad* de afiliación”, en *Estudios*, núm. 83, pp. 45-78, *N. del E.*]

esquemas de pensamiento”, que permiten identificar y realizar una acción situada. No es, por tanto, un simple hacer. El “saber hacer” se equipara con habilidades concretas. En este caso, las competencias son “una habilidad de alto nivel”, un salto a nivel intelectual (habilidad compleja). En cuarto lugar, las competencias se expresan en la capacidad de hacer sinergia para abordar situaciones-problema, por eso la competencia se mide en la acción concreta (situada). “En resumen, el análisis de competencias remite constantemente a una teoría del pensamiento y de la acción situados.⁴³ Esta perspectiva de la noción de competencia ha generado inquietudes en muchos psicólogos, sobre todo de habla inglesa, por el estudio de las “virtudes”. Para algunos, la distinción entre el concepto “virtud” y “competencia” es, en la práctica, inexistente. Esta discusión tendría que ampliarse, pero no es objeto de este trabajo.⁴⁴

2. 1 Las competencias básicas: su tipología

El proyecto DeSeCo, del que ya hemos hablado, propuso tres grandes categorías para clasificar las competencias. La primera, vinculada a todas las herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente (físicas, tecnológicas y socioculturales). La segunda, y como resultado de la interdependencia, la necesidad de los individuos de comunicarse con otros, sobre todo en grupos heterogéneos. Finalmente, se necesita fomentar la responsabilidad para manejar la propia vida y situarla en un contexto social más amplio para actuar de manera autónoma.⁴⁵ Por su parte, el Parlamento europeo definió las competencias “como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto”; estableció ocho competencias clave: a) comunicación en lengua materna; b) comunicación en lenguas extranjeras; c) competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología; d) compe-

⁴³ Philippe Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*, 2007, México, Colofón, p. 11.

⁴⁴ M. Macaulay *et al.*, “From virtue to competence: changing the principles of public service”, *Public Administration Review*, 2006, 66 (5), pp. 702-10.

⁴⁵ OCDE-DeSe-Co, *op. cit.*, p. 4.

RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

tencia digital; e) aprender a aprender; f) competencias sociales y cívicas; g) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y, h) conciencia y expresión culturales.⁴⁶ Estos textos han orientado todas las reformas europeas e incluso algunas en Latinoamérica. La reforma en México ha tratado de “adaptarlas”, y se encuentran muchos puntos de contacto. El *Plan de Estudios 2006* de la Educación Secundaria refiere cinco competencias generales: a) para el aprendizaje; b) para el manejo de la información; c) para el manejo de situaciones; d) para la convivencia; y, e) para la vida en sociedad.



<http://lahistoriadeldia.wordpress.com/2009/10/20/>

92

III. El significado y alcance de la noción de competencia

1. La “competencia” supone un ojo aguzado que no mira a los fines necesariamente

El primer aspecto que nos invita a la reflexión es la perenne discusión entre los fines y los medios. Las competencias están orientadas al desarrollo de esas “condiciones de posibilidad” para alcanzar fines o emprender acciones que buscan responder a demandas inéditas. Esta circunstancia hace necesaria no tanto su definición, sino la de los fines que se buscan alcanzar con ellas. Luego, no hay competencias buenas si no sabemos lo que se quiere conseguir. Nadie podría sentirse satis-

⁴⁶ Parlamento europeo, *op. cit.*, p. 13.

fecho si tuviera la certeza de que las instituciones escolares y el proceso educativo favorecen, de manera recurrente, el egreso de estudiantes eficaces, fríos, calculadores, indiferentes, petulantes o cínicos. Y ello porque la educación siempre se ha visto como depositaria de un conjunto de demandas sociales que superan la urgente necesidad de adaptación al medio. Esta situación coloca toda reflexión sobre la educación bajo una sombra de sospecha y crítica. Sospecha, en primer lugar, porque no existe “modelo educativo neutral”; la educación siempre constituye una forma de prescripción, es el resultante de una visión del mundo y del hombre que pretende ser normativa. En segundo lugar, porque los discursos explícitos de la escuela no corresponden, muchas veces, con aquello que denominó Philip Jackson como *curriculum* oculto, es decir, el conjunto de prácticas sociales que educan de manera implícita. Esta situación nos coloca en un escenario difuso puesto que, al tiempo que proclamamos una educación crítica y humanista, podemos estar reproduciendo la lógica de los “poderes sociales o económicos” que rechazamos discursivamente. Estas tensiones entre lo que el “entorno” demanda y aquello que se “valora” como indispensable, han acompañado la reflexión de la mayoría de nuestros filósofos y reformadores sociales.⁴⁷ En contraste con lo que sucede en otros campos del conocimiento, es notoria la convergencia de la mayoría de los autores: ninguno se ha atrevido a señalar que debe ser el objeto de la educación la pura acumulación de conocimiento, la indiferencia frente a los problemas sociales que experimenta la comunidad, la especialización miope, la reproducción estandarizada de estudiantes, etc.

Quiero llamar la atención sobre la persuasiva crítica realizada por Miguel Montaigne, el humanista del siglo XVI, quien advertía en sus ensayos pedagógicos, especialmente en el destinado a reflexionar sobre

⁴⁷A nadie le resulta extraña la severa crítica realizada por Platón en la *República* a los métodos de enseñanza vigentes entre los griegos (Pl., *R.*, 376^a-383); tampoco debe pasar inadvertida la preocupación eminentemente didáctica de la Patrística, sea en las confidencias que San Agustín vierte en sus *Confesiones* (I, VIII, IX) o en sus formulaciones del *De Magistro*, sea en aquel notable esfuerzo de Clemente de Alejandría (*El pedagogo*, I, 16), por no hablar de la Edad Media. En el siglo XVII, Comenio y, posteriormente, la *Ratio Studiorum* de los jesuitas, permitirían la inclusión de conceptos vigentes hasta nuestros días, como el del *Syllabus* o *Disciplina*. En la época moderna, múltiples reformadores han criticado con agudeza estas contradicciones y han pretendido abonar al “sentido” de la educación.

RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

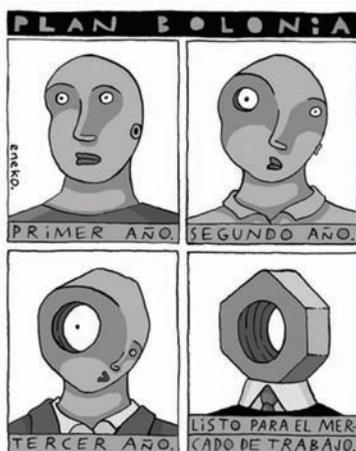
la evidente pedantería que distinguía a los especialistas de la época y que considero idónea para describir lo que puede suceder en muchas de nuestras instituciones educativas, en las que no resulta extraño, en la práctica escolar, un afán cuantitativo y efectista que provoca el embotamiento de las capacidades de juicio en el alumnado. Decía que “así como hay plantas que se mueren por exceso de abono, y lámparas que se apagan por exceso de aceite, hay espíritus que se embrollan y oscurecen con el exceso de estudio y de conocimientos; porque abrumados por tanta diversidad de materias, no aciertan a desenredarse, y la carga les fuerza a estar encorvados y encogidos”.⁴⁸ Montaigne no considera inoportuna la formación especializada, ni el cultivo del griego, el latín o de las formas retóricas en los estudiantes, pero mira con desconfianza que “no nos cuidemos de averiguar si ha ganado en bondad o cordura, y esto que habría de ocupar el primer lugar, queda en último término”.⁴⁹ Esta capacidad que denomina “el discreto juzgar” es todavía más importante que la ciencia y el saber especializado. Porque éste puede prescindir de lo primero, pero la ciencia no debería nunca dejar de lado el recto juicio. La presencia de estos elementos es el criterio definitorio de un sistema educativo, pues “no se trata sólo de aprender como con alfileres el saber en el alma, sino de apropiárselo: no hay que rociarla ligeramente de sabiduría, sino empaparla y teñirla; y si después de todo nuestra alma no se mejora y purifica saliendo de su primer estado imperfecto, más vale que nos dejemos de ciencia y sabiduría, temible espada que daña y hiere a su dueño cuando mano fuerte y experimentada no la esgrime”.⁵⁰ Es típico, según su opinión, que los pedantes se afanen en guardar como en un depósito las opiniones y saberes de los otros pedantes de modo que parecen sonreír de astucia sin darse cuenta de que lo más urgente sería hacerlos totalmente propios. De esta incapacidad de juicio, resulta lógico que se derive la de dialogar consigo mismo y con su realidad. La mayoría de los pedantes carecen de “sentido común”; por eso, insistirá Montaigne, no resulta extraño que si no ha crecido el recto juicio y la cordura en el alumno, su latín y griego sólo

⁴⁸ Montaigne, *Ensayos pedagógicos*. 1952, Madrid, Ediciones de la Lectura, p. 40.

⁴⁹ *Ibid*, p. 45.

⁵⁰ *Ibid*, p. 53.

le sirvan para volverse más necio y presumido que cuando estaba en casa. La escuela que no ayuda a crecer al alumno lo hace petulante. Estas ideas de Montaigne me parece que tienen más vigencia que nunca, sobre todo cuando se realiza una reflexión crítica del “paradigma educativo basado en competencias”, que ha imperado en la denominada “sociedad del conocimiento”. Y sobre todo, cuando se quieren ponderar el significado y alcance del aparato conceptual llamado “competencia social y ciudadana”.



<http://blogs.20minutos.es/eneko/post/2008/11/28/plan-bolonia>

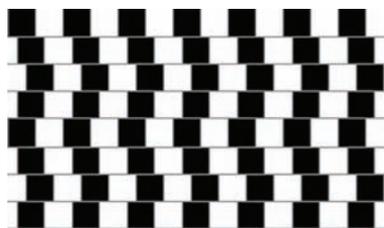
2. La forma es fondo

Durante el siglo XX, la psicología de la Gestalt dedicó grandes esfuerzos a entender la “problemática” relación entre la forma (figura-objeto), que nuestra atención tiende a destacar, y el resto que circunda (fondo). Algunos de sus estudios empíricos revelaron que no es posible captar el fondo sin la forma y que, cuando se altera el significante, también se hace lo propio con el significado. ¿Qué sucedería si el contenido se diluye en la forma? ¿Qué pasa cuando la forma se convierte en el fondo? En el caso de las competencias resulta significativo que muy pocos

RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

documentos reconozcan como “fundamental en el marco de las competencias” la necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente. “La reflexión involucra no sólo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica”.⁵¹ La mayoría de las veces, esta cuestión está prácticamente ausente. En el caso del Parlamento europeo, las “competencias clave se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento”.⁵² Si atendemos al discurso, ¿el fin de la educación es el éxito? ¿Las competencias clave son todas igualmente importantes? ¿Es igualmente importante poseer la competencia digital que la capacidad para ponderar críticamente la propia experiencia y comprometerse con la comunidad? Consideramos que este modelo favorece la dilución de los fines educativos manteniendo las apariencias; colocan los intereses mercantiles como objetivo, pero quieren simular lo contrario. Para ello, incorporan la denominada competencia social y ciudadana, el sentido de iniciativa y espíritu de empresa, la conciencia y expresiones culturales. En otros casos, disponen al unísono el fondo y la forma educativa de modo que se pierden las posibilidades de distinguir entre medios y fines. Al hacer esto, reducen la educación a la esfera de la reproducción, nunca a la de la transformación y la disrupción.

96



<http://ilusionesopticas.org/paralelas/>

⁵¹ OCDE-DeSe-Cp, *op. cit.*, p. 4.

⁵² Parlamento europeo, *Competencias claves, op. cit.*, p. 13.

3. *La educación moral como tecnología educativa*

En el *Menón* se elabora, de manera rotunda, una de las preguntas más recurrentes de la educación moral: aquella sobre la posibilidad de enseñar la virtud. “Me puedes decir, Sócrates: ¿es enseñable la virtud?, ¿o no es enseñable, sino que sólo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo?”.⁵³ La respuesta, en muchas ocasiones, ha sido negativa o ha quedado sin solución. Jacques Derrida, abatido por su enfermedad, otorgó una última entrevista antes de morir, en el año de 2004, en la que reflexiona sobre la fórmula “aprender a vivir”. “Aprender a vivir es madurar y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo [...] ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, por medio de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida? [...] Entonces, bueno, para contestar sin más rodeos a su pregunta, no, nunca aprendí-a-vivir”.⁵⁴

En realidad, existen varios paradigmas de educación moral. Según José M. Puig, se distingue: a) la educación moral como socialización; b) como clarificación de valores; c) la educación moral como desarrollo; d) la educación moral como formación de hábitos virtuosos; y, e) la educación moral como construcción de la personalidad moral.⁵⁵ El modelo educativo basado en competencias, que aprobó el Parlamento europeo, está estrechamente vinculado con el de la educación moral como socialización; “entienden que la educación moral debe insertar o ajustar a los individuos a la colectividad a la que pertenecen. Describen la formación moral como un proceso mediante el cual los sujetos reciben de la sociedad el sistema vigente de valoraciones y normas, que se les imponen con una fuerza ajena a su conciencia y a su voluntad”.⁵⁶ En el texto aprobado por el Parlamento se acepta que las competencias sociales y cívicas “incluyen las personales, interpersonales e interculturales y

⁵³ Pla., *Men.*, 70a.

⁵⁴ Jacques Derrida, *Aprender por fin a vivir*, 2007, Bs. As., Amorrortu, pp. 21-2.

⁵⁵ Cfr J. M. Puig, “Construcción dialógica de la personalidad moral”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 1995, núm. 8, pp. 103-20.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 103.

RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas a participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos”.⁵⁷ Este “enfoque” también incorpora algunas ideas de la educación moral como clarificación de valores y como desarrollo porque acepta la progresividad del juicio moral, la conflictividad que supone una sociedad multicultural y la urgencia de facilitar procesos personales de valoración. El análisis atento de los documentos que se han generado nos permite descubrir que el “fondo” de las “competencias sociales y cívicas” no es de ninguna manera la educación moral, entendida como formación de “hábitos virtuosos” o como “construcción dialógica de la personalidad moral”, sino la “comprensión de los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos (por ejemplo, en el trabajo)”.⁵⁸ En este horizonte, adquieren significado la educación en derechos humanos y el multiculturalismo, sólo como herramienta al servicio de la cohesión social.

Esta “tecnificación” de la moral fue analizada desde hace muchos años por Max Horkheimer en su obra *Crítica de la razón instrumental*. Desde su perspectiva, la “noción de racionalidad” que sirve de fundamento a la sociedad industrial tiende a “aniquilar precisamente aquella substancia de la razón cuyo nombre se invoca a favor del progreso”.⁵⁹ La razón no se esfuerza ya en comprender los fines, incluso determinarlos, sino que reduce su función a la de regular la relación entre medios y fines. Esta situación hace que, en “la mayoría de los casos, ser razonable significa no ser testarudo, lo cual señala nuevamente una coincidencia con la realidad tal cual es. El principio de la adaptación se considera como cosa obvia”.⁶⁰

La educación moral nacida de la perspectiva instrumental es aparatosa en la misma proporción que hueca y conservadora. Se “encubre” en

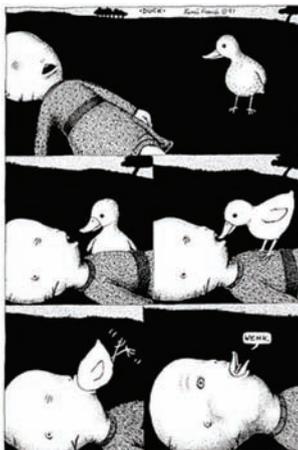
⁵⁷ Parlamento europeo, *Competencias clave para el aprendizaje permanente*, op. cit., p. 23.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*, 1973, Bs. As., Editorial Sur, p. 7.

⁶⁰ *Ibid*, p. 10.

un discurso “aparentemente” integrador, mientras se esfuerza en modelar la conducta de los individuos de “acuerdo con los códigos y usos” dominantes. Al hacerlo, reduce significativamente las verdaderas posibilidades de lo humano, que siempre son heredadas de la incertidumbre, el ingenio y la conciencia. Para alcanzar su “fin”, se preocupa de desarrollar sofisticados sistemas de “medición del desempeño” y de “condicionar las respuestas” idóneas al sistema social. Se insiste de manera grandilocuente en la importancia de “aprender a comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza, y sentir empatía” como medios del único fin que evidentemente no es la persona sino las necesidades mercantiles. ¿Y por qué no enseñarle de paso a los individuos a “gestionar su estrés y la frustración y de que los expresen de una manera constructiva”?⁶¹ Lo dijo claramente Horkheimer: “el avance progresivo de los medios técnicos se ve acompañado por un proceso de deshumanización. El progreso amenaza con aniquilar el fin que debe cumplir la idea del hombre”.⁶² ¿Qué podemos hacer?



<http://www.comicsreporter.com/index.php/resources/interviews/4288/>

⁶¹ Parlamento europeo, *Competencias clave para el aprendizaje permanente*, op. cit., p. 24.

⁶² Max Horkheimer, op. cit., p. 7.

RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

4. La construcción dialógica de la personalidad moral

El ser humano nunca ha dejado de disfrutar del poder evocador de los mitos. Sus imágenes, personajes y acciones parecen transcurrir en “otro lugar” y en “otro tiempo” y, sin embargo, resultan muy cercanos. Son arquetipos de nuestra existencia que justifican el origen del mundo, de los hombres y de la muerte. Existen algunos que son extraordinarios por la agudeza psicológica de sus personajes, por la belleza literaria con la que fueron elaborados o por la profundidad del mensaje que nos proponen. Como lo ha dicho el ilustre educador, don Carlos de la Isla, es “difícil encontrar una expresión más intensa, significativa y cargada de evidencia sobre las angustias, los engaños y frustraciones del hombre contemporáneo que el mito de la caverna, narrado hace 25 siglos por Platón en su *República*”.⁶³ En este mito, los hombres se encuentran atados desde niños de modo que deben permanecer en una misma posición, mirando hacia delante, imposibilitados para regresar. Sobre el fondo de la cueva, se reflejan una serie de sombras que los prisioneros confunden como la realidad: “¿los prisioneros no tendrían por real otra cosa que las sombras de los objetos artificiales transportados?”⁶⁴ Están sometidos y no se dan cuenta de su situación. De manera análoga, el modelo basado en competencias parece que busca, en última instancia, adaptar a estos hombres al *status quo*, para que se “conformen” con las sombras que le proyecta el “pensamiento único” y no sean factores transformación social.

La *paideia* platónica transita en sentido contrario y pretende una especie de “conversión”. “Consiste en volver o hacer girar toda el alma hacia la luz de la idea del bien, que es el origen de todo”.⁶⁵ Este tipo de conocimiento, que no es equiparable con el dominio de conceptos abstractos, es el resultado de largos años de esfuerzo dialéctico que hace al hombre vivir conforme a la *frónesis*. Sócrates ya había reflexionado sobre esta noción, que permite el conocimiento del bien y su imperio sobre

⁶³ Carlos de la Isla, *De esclavitudes y libertades*, 2006, México, ITAM-Porrúa, p. 65.

⁶⁴ Pla., *R.*, 514 b.

⁶⁵ Werner Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, 2008, México, FCE, p. 696.

el alma. La única herramienta para fomentarla en sus discípulos fue el diálogo, que tanto los impresionaba. Las actitudes dialógicas de Sócrates revelaban su vocación “médica”. Las preguntas y respuestas, fundamento de sus conversaciones, evidenciaban la convicción de que la palabra nace de la vida cotidiana y es un camino para develar el sentido de manera colectiva. “Existe cierta analogía interna entre el diálogo socrático y el acto de desnudarse para ser examinado por el médico o el gimnasta antes de lanzarse a la arena para el combate”.⁶⁶

En cierto pasaje del *Teeteto*, se discurre específicamente sobre el “arte de la mayéutica”. Sócrates afirma que las parteras ofrecen drogas y “ensalmos” para acelerar los dolores de parto o para hacerlos soportables. Ayudan a dar a luz a las que tienen un mal parto. Inmediatamente, relaciona su arte con el de aquéllas, pues tiene las mismas características: “examina las almas de los que dan a luz, pero no sus cuerpos. Ahora bien, lo más grande que hay en mi arte es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero”.⁶⁷ Es razonable, entonces, suponer que un proceso educativo que utilice del método mayéutico sea profundamente crítico y reflexivo. No se puede imaginar en escenarios dogmáticos y expositivos, sino dinámicos y participativos. Implica un juicio respetuoso, pero radical, de las afirmaciones de los interlocutores.

En dicho diálogo, también se describe que la mayéutica es inseparable de la capacidad para formular preguntas y respuestas. Nace de una relación y de un diálogo sostenido. “Muchos, en efecto, me reprochan que siempre pregunto a otros y yo mismo nunca doy ninguna respuesta acerca de nada por mi falta de sabiduría, y es, efectivamente, un justo reproche”.⁶⁸ El método mayéutico compromete, entonces, al guía o profesor a centrarse en el proceso interno de los estudiantes, mantener una relación cordial y conducir el proceso de comunicación: “es evidente que no aprenden nunca nada de mí, pues son

⁶⁶ *Ibid.*, p. 411.

⁶⁷ Pla., *Tht.*, 149a.

⁶⁸ *Ibid.*, 150.

RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

ellos mismos y por sí mismos los que descubren y engendran muchos bellos pensamientos”.⁶⁹

El diálogo tiene mucho de la danza, como lo decía con profundidad poética Martin Buber; es dinámico, impredecible, un camino que recorrer. En él se cifra la educación moral, nunca en las recetas de la razón instrumental. Las diversas amenazas que plantea la revolución postindustrial para la construcción de juicios propios, como resultado de la sobresaturación informativa, implicarán el reto más grande de la educación, el de la edificación de las condiciones que permitan a todo hombre o mujer acceder por sí mismos a su morada (*einhausen*). “Sólo se aprende por medio de la conversación”.⁷⁰

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ Gadamer, *op. cit.*, p. 10.

MOVIMIENTOS MIGRATORIOS Y MOVIMIENTOS FORZADOS DE PERSONAS EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

*Jaime Ruíz de Santiago**

RESUMEN: Las migraciones constituyen uno de los fenómenos más importantes del mundo contemporáneo. Pueden tener carácter interno o internacional, al igual que caracterizarse por su condición voluntaria o forzada. De los movimientos forzados de personas, se analiza el fenómeno de los migrantes económicos, de los refugiados, del tráfico y trata de personas, que desembocan en formas actuales de esclavitud. Se señalan los intentos de respuesta jurídica internacional que se dan a estas últimas preocupantes situaciones.



ABSTRACT: Migration is one of today's most important occurrences. They are distinguished at a national or international level as well as by their voluntary or forced nature. Regarding the latter, we will analyze the situation of economic migrants, refugees, human trafficking, and sexual exploitation which lead to a form of slavery. We will emphasize the international legal attempts to address these troubling situations.

PALABRAS CLAVE: Migración, refugiados, desplazados, economía, tráfico, ACNUR, Derecho internacional.

KEY WORDS: Migration, refugees, displaced persons, economy, trafficking, UNHCR, international rights.

RECEPCIÓN: 11 de septiembre de 2010.

APROBACIÓN: 7 de diciembre de 2010.

*Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

©ITAM Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de este artículo se podrá hacer si el ITAM otorga la autorización previamente por escrito.

MOVIMIENTOS MIGRATORIOS Y MOVIMIENTOS FORZADOS DE PERSONAS EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

I. Movimientos migratorios

Es un hecho que los seres humanos siempre se han desplazado fuera de los lugares de origen o residencia habitual. Las motivaciones han sido diferentes a lo largo de la historia: curiosidad, búsqueda de alimentos, condiciones difíciles en el sitio de origen, deseo de explorar nuevos horizontes, etc.

En el siglo XX, sin embargo, estos movimientos migratorios alcanzaron proporciones muy considerables y configuraron el mundo que nos toca vivir. Pero éste a su vez presenta un panorama caracterizado por el cambio constante y acelerado. Los movimientos de personas alcanzan dimensiones asombrosas y se aceleran cada vez más rápidamente.

El objetivo del presente estudio reside en señalar algunas características de estos movimientos migratorios, presentar las consecuencias que han tenido en el Derecho Internacional y precisar el modo como se presentan en nuestro mundo los diversos movimientos forzados de personas, entre los cuales destacan por sus características aquellos que se realizan en el interior de los propios países de origen, al igual que aquellos movimientos de refugiados, los movimientos migratorios causados por razones económicas y el terrible azote representado por la trata de personas. Interesa también destacar los esfuerzos realizados por el Derecho Internacional para hallar una solución justa a esos movimientos.

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

a) Las migraciones durante el siglo XX

De manera sumaria, se puede decir que durante el siglo XX existieron significativos movimientos migratorios antes de la Primera guerra mundial, entre ésta y el inicio de la Segunda guerra mundial, así como los movimientos que se llevaron a cabo durante y luego de haberse finalizado dicho conflicto.

La primera etapa se inicia a mediados del siglo XIX y llega hasta los inicios de la Primera guerra mundial, cuando muchos millones de personas pobres, perseguidas y en condiciones de inseguridad dejaron el sur y el este del continente europeo para buscar nuevos horizontes en América Latina, el Pacífico del Sur, África del Norte y otros países europeos más desarrollados e industrializados. Las personas dejaron los países europeos en torno al Mediterráneo, Alemania, el Imperio austríaco y el Imperio ruso, en tanto que los destinos más importantes se localizan en América del Sur. La República Argentina pudo aumentar su población gracias a la enorme cantidad de inmigrantes que recibió: una tercera parte de la migración alemana e italiana y la mitad de la migración española, rusa y austríaca. Uruguay, Chile y Venezuela conocieron un fenómeno semejante gracias a los numerosos irlandeses que llegaron a Venezuela y aquellos alemanes que arribaron a Chile. Por su parte, Brasil comenzó a recibir también grandes cantidades de migrantes europeos, de modo que hacia 1914 dicho país fue el que recibió el mayor número de migrantes en el mundo. Una tercera parte de la migración rusa, la mitad de los migrantes irlandeses y una cuarta parte del movimiento migratorio procedente de Italia, Portugal y Austria.

Francia y sus colonias recibieron a su vez grandes cantidades de la migración española, italiana y la procedente de Bélgica. Eso ayudó a permitir la prosperidad francesa y el crecimiento de sus centros industriales urbanos.

También Canadá, los Estados Unidos, Australia y África del Sur recibieron a numerosos migrantes europeos.

La situación del Imperio ruso fue interesante porque, a pesar del rápido crecimiento de las poblaciones eslavas, éstas fueron poco numerosas en los movimientos descritos con anterioridad. Ciertamente que unos

dos millones de ucranianos y medio millón de lituanos se trasladaron a América del Sur, pero la mayor parte de la migración rusa y ucraniana se movió hacia las poco pobladas Siberia y Turkestán. Hubo un fuerte contingente de polacos y judíos (más de cinco millones) que migraron a Francia y Sudamérica, en tanto que, debido a una creciente persecución, un 40% de los judíos rusos se trasladó a Europa occidental, al continente americano y a las diferentes colonias británicas y francesas del hemisferio sur.

En este período de movimientos humanos hubo otras importantes corrientes migratorias procedentes de países como la India y China. Las migraciones de la India se dirigieron principalmente a colonias del imperio británico y, de este modo, hubo nuevos asentamientos de la India en la Guyana británica, en Fiji, las diferentes islas del Océano Índico, Malasia, Trinidad y en el sur y este de África. Los movimientos de China se hicieron muy presentes en Tailandia, en la Indochina francesa, en las Filipinas españolas y en las Indias orientales holandesas. Entre 1850 y 1910, un millón y medio de afro-brasileños, de migrantes de las Antillas francesas y de africanos franceses occidentales se instalaron en Guyana francesa.

La Primera guerra mundial causó enormes movimientos de personas. Los países que más padecieron y que más movimientos migratorios provocaron fueron los europeos del centro y del sur, en particular Polonia, Bavaria, Austria y Grecia. A Francia y a sus colonias llegaron casi la mitad de los migrantes (medio millón de personas). A Chile y Venezuela llegó también medio millón de personas procedentes de Bavaria y Austria. La Gran Bretaña recibió por vez primera un gran número de migrantes procedentes del norte de Europa y de Rusia, y esta migración ayudó a elevar el bajo porcentaje de crecimiento poblacional.

A causa de dicha guerra se crearon dos grandes diásporas en Europa y en el continente europeo: la de los armenios y la de los rusos. Ambos grupos constituyeron contingentes importantes de refugiados. Así llegaron numerosos armenios a Francia, Argentina, Brasil y Australia. Y unos tres millones de rusos provocados por la revolución ocurrida en Rusia llegaron a la gran Polonia (sobre todo a la actual Ucrania) y a otras ciudades: a París, Praga y Constantinopla principalmente.

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

En la década de 1920-30, los países de América del Sur y de Australia, al igual que los Estados Unidos y Canadá, comenzaron a cerrar sus fronteras a los movimientos migratorios, en tanto que Francia acogió a una gran población procedente de Argelia. Pero la ausencia de solución a otros movimientos europeos –procedentes de Polonia y Alemania– contribuyó a preparar la terrible Segunda guerra mundial. La tendencia a crear problemas para permitir la migración iría creciendo con los años. El fenómeno de movimiento creciente de migraciones debió haber empujado a los países a adoptar políticas migratorias adecuadas que reflejasen los valores políticos y éticos fundamentales. Pero esto representa, todavía hoy, un reto de gran dramatismo.

La Segunda guerra finalizó con una Europa devastada y con millones de personas fuera de sus hogares y de sus lugares de origen. Aparecieron movimientos migratorios sumamente vastos e incontrolados. Más de siete millones de personas de origen alemán fueron expulsadas de Polonia y de la Unión Soviética, de los cuales, la mayoría pudieron ser reasentadas en los países que sucedieron a Alemania, con exclusión de Bavaria y Austria, que prohibieron el reasentamiento de alemanes ‘extranjeros’. Este complejo movimiento sólo pudo ser terminado hacia la década de los sesenta. El resto de la población judía europea emigró masivamente al nuevo Estado de Israel, a Argentina, Francia y África del Sur, además de los numerosos refugiados alemanes y judíos, más de un cuarto de millón de personas provenientes de los países dominados por los soviéticos, aquellos de Polonia, quienes partieron principalmente para Escandinavia, África del Sur y Argentina.

Durante la década de los años cincuenta se llevó a cabo un gran desarrollo en la mayor parte de Europa occidental, que atrajo a numerosos trabajadores europeos procedentes de países poco desarrollados como España, Portugal, del sur de Italia y los Balcanes. Con la formación de la floreciente Unión Europea, un gran número de personas procedentes de Argelia, Líbano, Turquía y Siria fue igualmente atraído hacia dicho continente. Un fenómeno similar ocurrió con personas procedentes de países andinos, que se dirigieron básicamente a Argentina, Chile y

Brasil. A Nueva Caledonia llegaron numerosos polinesios e indochinos y a Japón personas procedentes de Taiwán y Corea.

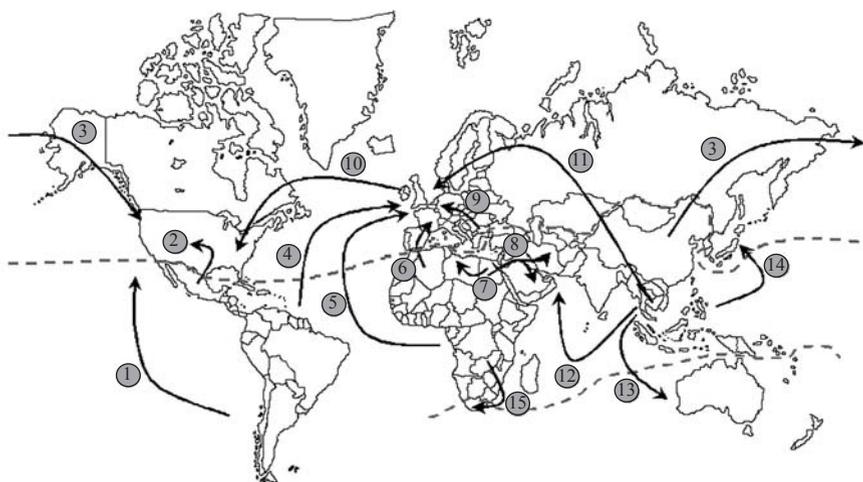
Los Estados Unidos constituyen, de manera constante, un fuerte foco de atracción para migrantes, y la adopción de normas migratorias liberales en los años cincuenta permitió la presencia, en dos décadas, de diez millones de mexicanos en la parte sur del país y de dos millones de franco-canadienses en Nueva Inglaterra. Esto ha hecho de los Estados Unidos un país constituido por personas de múltiples orígenes, lo que explica la presencia de amplias zonas en las que coexisten diversas lenguas y grupos étnicos.

A partir de los años ochenta, comenzó a notarse en Europa una fuerte baja de población, que coincidió con situaciones de gran crisis en África y en Oriente medio, lo que produjo un movimiento migratorio de 20 millones de personas a Europa. La mayor parte de los migrantes provenían de países francófonos de la África subsahariana, de Argelia, Túnez, Egipto y Siria. En los años noventa, esta migración comenzó a declinar, pero fue reemplazada por migrantes provenientes de regiones como el Kurdistán y continuaron aquellos provenientes de África del Norte. Australia conoció un fenómeno similar al recibir a dos millones de personas de Indonesia y Filipinas. Igualmente, Japón se ha convertido en un punto de migraciones masivas a causa de los numerosos asiáticos que llegaron para llenar el vacío producido por la guerra. También en los años noventa, Egipto fue el destino de numerosos migrantes provenientes de Yemen y África del este. Sudamérica recibió innumerables personas provenientes del África meridional, y numerosos de sus nacionales pudieron retornar a sus países de origen debido a la regularización de la situación política democrática.

Durante la década de los ochenta, en numerosos países, los motivos laborales incrementaron las políticas restrictivas de las migraciones y durante la década de los noventa éstas se intensificaron con la impresión de la saturación de los servicios sociales disponibles. A estos motivos se añadieron los temas de seguridad interna, que se ve amenazada por tres diferentes flagelos: el narcotráfico, el terrorismo y el tráfico de personas.

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

Principales Movimientos Migratorios



1. América del Sur – EE.UU.; 2. México – EE.UU.; 3. China – EE.UU.; 4. América Latina – Unión Europea; 5. África Subsahariana – Unión Europea; 6. Magreb – Unión Europea; 7. y 8. Egipto – Países productores de petróleo (Argelia y Golfo Pérsico); 9. Europa Oriental – Unión Europea. 10. Europa – EE.UU.; 11. Sudeste Asiático – Unión Europea. 12. Sudeste Asiático – Países productores de petróleo (Golfo Pérsico); 13. Sudeste asiático – Australia; 14. Sudeste Asiático – Japón. 15. África Central y Oriental – República Surafricana.

FUENTE: http://ficus.pntic.mec.es/ibus0001/poblacion/Movimientos_migratorios.html

110

b) Algunas cifras relativas a migraciones

Se define como migrante internacional a las personas que viven en un país distinto al de su nacimiento.¹ Esta primera definición no hace ninguna referencia a las razones por las cuales dichas personas han abandonado su país de origen. Más tarde, en una segunda división, es posible referirse a quienes han dejado el país de origen de manera voluntaria para diferenciarlas de las personas que se han visto obligadas a abandonarlo de manera involuntaria. En el primer grupo caben los turistas, los estudiantes, los inversionistas, los funcionarios internacionales, etc. Dentro del segundo se encuentran los migrantes económicos (quienes han sido

¹ En países donde no se dispone del lugar de nacimiento, la ciudadanía es la base para identificar a la migración internacional.

llevados a buscar un nuevo país a fin de encontrar los medios de subsistencia necesarios para ellos y sus familias), los refugiados, las víctimas del tráfico internacional de personas, etc.

De acuerdo con la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, en el año de 1960 el número de migrantes internacionales era de 77 millones de personas. En 1990, este número casi se duplicó, al llegar a 156 millones. Se estima que para el año 2010 habrá cerca de 214 millones de seres humanos en esta situación.²

Inmigrantes por continente, 1960-2010

	Miles de personas					
	1960	1990	1995	2000	2005	2010
África	9,176	15,973	17,921	17,062	17,736	19,263
Asia	28,495	50,876	48,768	51,915	55,128	61,324
Europa	17,512	49,401	54,718	57,639	64,399	69,819
Latinoamérica y el Caribe	6,151	7,130	6,234	6,471	6,869	7,480
Norteamérica	13,604	27,774	33,595	40,395	45,597	50,042
Oceanía	2,143	4,365	4,733	5,016	5,516	6,015
Mundial	77,080	155,518	165,969	178,499	195,245	213,944

	Distribución porcentual					
	1960	1990	1995	2000	2005	2010
África	11.9%	10.3%	10.8%	9.6%	9.1%	9.0%
Asia	37.0%	32.7%	29.4%	29.1%	28.2	28.7%
Europa	22.7%	31.8%	33.0%	32.3%	33.0%	32.6%
Latinoamérica y el Caribe	8.0%	4.6%	3.8%	3.6%	3.5%	3.5%
Norteamérica	17.6%	17.9%	20.2%	22.6%	23.4%	23.4%
Oceanía	2.8%	2.8%	2.9%	2.8%	2.8%	2.8
Mundial	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

² Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), *Informes sobre Desarrollo Humano, 2009. Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos*, Nueva York, 2009.

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

	Crecimiento promedio anual				
	1960-1990	1990-1195	1995-2000	2000-2005	2005-2010
África	1.9%	2.3%	-1.0%	0.8%	1.7%
Asia	2.0%	-0.8%	1.3%	1.2%	2.2%
Europa	3.5%	2.1%	1.0%	2.2%	1.6%
Latinoamérica y el Caribe	0.5%	-2.7%	0.7%	1.2%	1.7%
Norteamérica	2.4%	3.9%	3.8%	2.5%	1.9%
Oceanía	2.4%	1.6%	1.2%	1.9%	1.7%
Mundial	2.4%	1.3%	1.5%	1.8%	1.8%

FUENTE: elaborado con datos del PNUD, *Informes sobre Desarrollo Humano, 2009. Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos*, Nueva York, 2009; y Naciones Unidas, División de Población, *International migrant Stock: The 2008 Revision*, página Internet: <http://esa.un.org/migration/index.asp?panel=1>, consultada el 1 de marzo de 2010.

Es interesante observar que el crecimiento poblacional entre 1960 y 1990 fue de 1.9% anual, en tanto que la migración internacional creció 2.4%. Si se comparan los años que van de 1990 al 2010 se observa que el crecimiento poblacional fue de 1.3%, en tanto que la migración internacional creció 1.8% promedio anual.³

Veamos ahora la distribución de inmigrantes en el año 2010 en los diferentes continentes y países. Como ya se indicó, en ese año un total de 214 millones de personas vivieron fuera de su país de nacimiento, cifra que representa el 3% de la población mundial. De esa cantidad, el continente con mayor número de inmigrantes es Europa, con 69.8 millones, lo que representa 33% del total; el segundo, Asia, con 61.324 inmigrantes, es decir, el 28.6% del total; el tercero es América, con 57.5 millones, es decir 26.9%; le sigue África, que recibió 19 millones, esto es 9%; y, finalmente Oceanía, con 6 millones, que representa el 2.8%.

La comparación de los 13 principales países que reciben inmigrantes en el mundo resulta interesante: el país que más recibe son los Estados Unidos con 42.8 millones de inmigrantes, es decir, 13% de la población

³ Los crecimientos porcentuales de la población se calcularon con base en la información de las Naciones Unidas, División de Población, *World Population Prospects: The 2008 Revision*, de la página de Internet <http://esa.un.org/unpp/>, consultada el 10. de marzo de 2010.

total del país. Le sigue Rusia con 12.3 millones de inmigrantes (8.4% de la población del país) y Alemania con 10.8 millones (12.9% de la población). Tras ella se sitúa Arabia Saudita con 7.3 millones de inmigrantes (10.2% de la población), Canadá con 7.22 millones (19.5% de la población), Francia con 6.7 millones (10.6% de la población), Reino Unido con 6.5 millones (9.7% de la población), España con un 6.4 millones (10.7% de la población), India con 5.4 millones (0.5% de la población), Ucrania con 5.3 millones (11.5% de la población), Australia con 4.7 millones (21.3% de la población), Italia con 4.5 millones (5.2% de la población) y Pakistán con 4.2 millones (2.1% de la población).

Los 13 países con mayor número de población inmigrante, 1960-2010

	Miles de personas			
	1960	1990	2005	2010
Estados Unidos	10,826	23,251	39,267	42,813
Rusia	2,942	11,525	12,080	12,270
Alemania	2,003	5,936	10,598	10,758
Arabia Saudita	63	4,743	6,337	7,289
Canadá	2,766	4,498	6,304	7,202
Francia	3,507	5,897	6,479	6,685
Reino Unido	1,662	3,716	5,838	6,452
España	211	830	4,608	6,378
India	9,411	7,493	5,887	5,436
Ucrania	n.d.	6,893	5,391	5,258
Australia	1,698	3,581	4,336	4,712
Italia	460	1,428	3,068	4,463
Pakistán	6,350	6,556	3,554	4,234

FUENTE: elaborado con datos del PNUD, *Informes sobre Desarrollo Humano, 2009. Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos*, Nueva York, 2009.

Otra realidad que es necesario tener en cuenta es la tasa anual de crecimiento demográfico de los países que generan movimientos migratorios o que los reciben. Con excepción de Arabia Saudita, Pakistán e India, cuyas tasas de crecimiento poblacional promedio durante 1990

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

y el 2007 se ubicaron arriba del 1.8%, los países con mayor número de inmigrantes presentan tasas de crecimiento muy bajas. En Ucrania y Rusia son incluso negativas (-0.64% y -0,25%, respectivamente).

**Población en los 13 países
con mayor número de inmigrantes**

	Miles de habitantes		Crecimiento 1990-2007
	1990	2007	
Estados Unidos	254.9	308.7	1.13%
Rusia	148.1	141.9	-0.25%
Alemania	79.4	82.3	0.21%
Arabia Saudita	16.3	24.7	2.48%
Canadá	27.7	32.9	1.02%
Francia	56.8	61.7	0.49%
Reino Unido	57.2	60.9	0.37%
España	38.8	44.1	0.76%
India	862.2	1,164.7	1.78%
Ucrania	51.6	46.3	-0.64%
Australia	17.1	20.9	1.19%
Italia	57.0	59.3	0.23%
Pakistán	115.8	173.2	2.40%

FUENTE: elaborado con datos del PNUD, *Informes sobre Desarrollo Humano, 2009. Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos*, Nueva York, 2009.

c) Las migraciones y el Derecho internacional

El fenómeno de las migraciones debe su importancia no sólo a su aumento creciente, sino también a causa de la relevancia que tiene en el Derecho Internacional ya que, además de ser un tema obligado en las relaciones internacionales y que requiere un adecuado tratamiento, representa el origen mismo de esta rama del Derecho.

En efecto, los orígenes del Derecho Internacional se encuentran fundamentalmente en la escuela salmantina de teólogos del siglo XVI, en concreto en la obra de Francisco de Vitoria, O.P. Como lo han hecho notar los más importantes investigadores del tema, Francisco de Vitoria

fue el primero en sostener no sólo “la idea de la sociedad internacional con el derecho que le es propio, sino gran parte de aquellos principios que hasta hoy rigen la vida de las naciones”.⁴ La gran idea del dominico se presenta en dos pequeñas obras intituladas *Relecciones del Estado de los Indios y del Derecho de la Guerra (Relecciones de Indis et de Iure Belli)*.

La Relección *De Indis* está dedicada a investigar las razones o títulos que los españoles daban para justificar su presencia en las tierras americanas recién descubiertas. El punto de partida de su investigación, y que es el tema decisivo en la controversia, es si los indios, antes de la llegada de los españoles, eran en verdad dueños y señores de sus posesiones. Tras mostrar que efectivamente lo eran (“Antes de la llegada de los españoles, eran ellos [los indios] verdaderos señores, así en derecho público como en derecho privado”)⁵ pasa a analizar con detalle y precisión aquellas razones que se dan para justificar el hecho y que le parecen incorrectas e ilegítimas para después pasar revista aquellas otras justificaciones que le parecen válidas. La obra es apasionante.

No cabe detenerse en esta gran obra y basta decir que, entre los títulos inválidos de la conquista, se encuentra aquel que consideraba al Emperador poseyendo un dominio universal y, tras ello, al Sumo Pontífice como monarca temporal de todo el orbe. Al negar ambas pretensiones, el dominico afirma la doctrina moderna de separación entre lo espiritual y lo temporal:⁶ Vitoria sostiene que los españoles, al desembarcar y conquistar el nuevo mundo, no llevaban ningún título originario de conquista y que éste sólo podría ser adventicio, es decir, debido a circunstancias posteriores al encuentro de esos dos pueblos. Son siete los títulos adventicios que el dominico encuentra capaces de legitimar esa presencia, a condición de ser correctamente comprendidos en sus justos términos.

Interesa señalar el primero, el llamado derecho de la sociedad natural y comunicación (*Ius naturalis societatis et communications*), gracias

⁴ Antonio Gómez Robledo, “Política de Victoria”, *Obras 6*, 2001, México, El Colegio Nacional, p. 400.

⁵ *Reelección sobre los Indios*, I, 24.

⁶ Vale la pena hacer notar que esta posición de ‘avanzada’ le valió al dominico que, en 1588, el Papa Sixto V colocara las relecciones de Vitoria en el índice de libros prohibidos.

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

al cual “los españoles tienen derecho de recorrer aquellas provincias y de permanecer allí, sin que puedan prohibírsele los bárbaros, pero sin daño alguno de ellos”.⁷ Con ello, se establece el derecho de circulación y de comercio (*Ius peregrinandi, degendi et negotiandi*) y se afirma el fundamento de la libertad de los mares, que el día de hoy implica el derecho de libre navegación en alta mar y el de paso inocente por aguas territoriales.

Gracias al *Ius peregrinandi* los españoles pueden encontrarse en las nuevas tierras y sus habitantes deben evitar por derecho natural “tratar y recibir mal a los huéspedes y peregrinos sin motivo alguno especial [...] a no ser que los extranjeros reportaran daño a la nación”.⁸ Observa también que “al principio del mundo [como todas las cosas fuesen comunes], era lícito a cualquiera dirigirse y recorrer las regiones que quisiese. Y no se ve que haya sido esto abolido por la división de las tierras; pues nunca fue la intención de las gentes evitar la mutua comunicación de los hombres por esta repartición”.⁹

La idea que sostiene dicho derecho es la llamada doctrina del destino universal de los bienes, la que implica que, por naturaleza, ningún bien, ningún territorio, pertenece como propio a una persona o a un Estado. Los bienes no son un fin en sí mismos, sino un medio para hacer posible la vida, y una vida digna del ser humano. Para llegar a tal finalidad, los bienes deben poder llegar a todas las personas y pueblos.

La organización que tras Vitoria adoptará la comunidad humana en forma de Estados no destruye esta doctrina, sino bien debe ser parte integrante de la vida y de las relaciones internacionales. Naturalmente, esta doctrina del destino universal de los bienes debe complementarse con la exigencia del bien común propio de cada una de las organizaciones estatales. Sin embargo, esto no debe olvidar que, como lo establece el mismo Vitoria, existe el derecho especial y propio de la comunidad internacional y que se encuentra por encima del arbitrio de los Estados particulares. Es la idea vitoriana de *Totus Orbis* que aparece cuando dice

⁷ *Reelección sobre los Indios*, III, 2. Por ello el ilustre dominico juzgaría totalmente condenable cualquier supuesto “derecho de conquista” que pretendiese justificarse en nombre de la extensión de la libertad, de la libertad o de la cultura.

⁸ *Reelección sobre los Indios*, III, 2, 1.

⁹ *Reelección sobre los Indios*, III, 2.2.

que “el derecho de gentes no sólo tiene fuerza por el pacto y convenio de los hombres, sino que tiene verdadera fuerza de ley. Y es que el orbe todo, que en cierto modo es una república, tiene el poder de dar leyes justas y a todos convenientes, como son las del derecho de gentes... [Por ello] a ninguna nación, en efecto, le es lícito eximirse del derecho de gentes, porque está promulgado por la autoridad de todo el orbe”.¹⁰

Por ello, el derecho a la libre circulación (*Ius peregrandi*) debe estar recogido y regulado por las ordenaciones de los diferentes Estados, las cuales a su vez no pueden olvidar aquellas normas que poseen un carácter imperativo para todos los Estados, por brotar de las exigencias de “todo el orbe” o de la comunidad internacional.

Estos textos hacen ver la íntima relación que existe entre el derecho de libre circulación, concebido como un derecho humano fundamental, y aquellas normas que todo Estado debe observar independientemente de que hayan sido aceptadas por un tratado o pacto suscrito por el Estado (es lo que, en Derecho Internacional de los Derechos Humanos se conoce con el nombre de *Ius Cogens*, que crea obligaciones *erga omnes*, es decir imperativas para todos los Estados).

Todas estas reflexiones estuvieron presentes cuando se elaboraron los catálogos de Derechos Humanos a nivel universal o a nivel regional.

Así, cuando se elaboró la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, que sería discutida y adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de Diciembre de 1948, se enunció en el artículo 13 el derecho mencionado. Conocer la discusión suscitada por el texto del artículo posee gran interés pues permite ver los diferentes factores que estaban en juego: el de los seres humanos a circular libremente y el derecho de los Estados a regular los movimientos migratorios.

El artículo finalmente fue aprobado por unanimidad por la Asamblea General, estableciendo que “toda persona tiene derecho a abandonar cualquier país, comprendido el suyo. El ideal sería que pudiera entrar en cualquier país. Pero el mínimo exigible actualmente es que pueda por lo menos volver a su propio país cuando le parezca”.¹¹

¹⁰ Antonio Gómez Robledo, *Introducción a las Reecciones del Estado, de los Indios y del Derecho de Guerra de Francisco de Vitoria*, México, Porrúa, col. ‘Sepan Cuántos’, p. XLIV.

¹¹ Albert Verdoot, *La Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Nacimiento y Significación*, 1969, Bilbao, Mensajero.

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

De este modo el artículo 13 de la *Declaración Universal* dice:

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Algo semejante ocurre con la disposición que aparece en el artículo 12 del Pacto Internacional Derechos Civiles y Políticos, añadiendo a la fracción primera las palabras : “Toda persona que se halle legalmente en el territorio de un Estado tendrá derecho a circular libremente por él y a escoger libremente en él su residencia”. El sentido de la segunda fracción es el mismo.

La *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre* adoptada también en el año de 1948 sólo habla del “Derecho de residencia y tránsito” y dice que “toda persona tiene el derecho de fijar su residencia en el territorio de un Estado del que es nacional, de transitar por él libremente y no abandonarlo sino por su voluntad”.

Aunque la Convención Americana sobre Derechos Humanos de 1969 o Pacto de San José trata largamente en el artículo 22 del “derecho de circulación y de residencia”, no consagra el ideal de que una persona pueda entrar en cualquier país.¹²

De este modo, el tema de las migraciones forma parte del campo de los derechos humanos; las migraciones hacen referencia a un derecho fundamental; los Estados tienen el derecho (y el deber) de establecer normas que regulen los movimientos migratorios, pero las mismas deben tomar en consideración los derechos fundamentales de los migrantes y las exigencias del bien común, comprendido tanto a nivel nacional como internacional.

¹²Es lo que expresaba el entonces Presidente de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, Antonio A. Cançado Trindade, en su voto concurrente de la opinión consultiva, OC 18 del 17.IX.2003.

II. Movimientos forzados de personas

Pasemos ahora a examinar las diversas formas que adoptan los movimientos migratorios forzados, formas que siempre han existido en la historia de la humanidad, pero que el día de hoy alcanzan proporciones enormes. Vamos a dedicar nuestra atención al movimiento de los refugiados; a las poblaciones que han sido obligadas a abandonar su lugar de residencia habitual, pero que permanecen aún en el país de origen; a las migraciones internacionales, causadas por motivos económicos; y, finalmente, a la trata de personas.

Los Refugiados

a) La protección de los refugiados antes del nacimiento de la ONU

No constituye objetivo del presente estudio el referirse a la historia de la protección de los refugiados y sólo interesa exponer algunos de los rasgos que ha presentado la protección internacional de los refugiados en el seno de la sociedad internacional organizada.

A modo de nota introductoria, es bueno recordar que, cuanto recuerda la historia, siempre han existido personas que se han visto obligadas a buscar protección en un país diferente al propio debido a alguna clase de intolerancia o persecución, motivada por razones raciales, religiosas, de opiniones políticas u otras causas semejantes. Es lo que aparece en el período de la Grecia clásica en aquella tragedia de Esquilo intitulada *Las Suplicantes*. Esta tragedia se refiere a un grupo de mujeres que llegan a una ciudad griega, se dirigen a donde se encuentra el ara o altar para depositar en ella su súplica de protección, pues se encuentran huyendo de la persecución de sus parientes provenientes de Egipto. La súplica de este grupo de mujeres causa espanto e hilaridad en el gobernante de la ciudad griega, pues percibe que, en caso de brindar la protección solicitada, se puede originar una fuerte ira en los hijos de Egipto y fomentar una guerra. La decisión es de tal importancia que convoca en la plaza pública a los ciudadanos libres, a fin de que la resolución final sea adop-

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

tada por la libre decisión de los mismos, siendo plenamente conscientes de las consecuencias de la actitud que decidan adoptar. Esta decisión debe sopesar dos diferentes opciones: por una parte, la necesidad de protección expresada por ese grupo de mujeres indefensas y que son perseguidas; y, por otra, la posibilidad real de que, si se decide otorgarles protección, se pueda desencadenar una violenta guerra contra los hijos de Egipto. La ciudad griega discute el asunto y toma la decisión final que se funda en la percepción de la importancia que reviste el otorgar protección a ese grupo de mujeres perseguidas.

En relación al pueblo de Israel, es bien claro que los israelitas siempre tuvieron la percepción de vivir como ‘extranjeros y huéspedes’ (Lev 25,23), de ser un ‘pueblo santo’ (Det 7,6; 14,2.21; 26, 19;28,9), teniendo como domicilio una tierra que pertenece a Dios y cuya vocación es ‘vivir como extranjeros’ (Jer 35,7), habiendo conocido la catástrofe y el exilio en Babilonia. Debido a ello, una norma fundamental recibida por los israelitas es aquella de ‘amar a los extranjeros’ (Dt 10,19), de ‘no oprimir a los extranjeros’ (Ex 23,9), pues ellos mismos fueron extranjeros en tierra de Egipto. El amor debido a los extranjeros se funda en el amor mismo de Dios por su pueblo, lo que se recuerda en la celebración anual de la fiesta de Pascua. Al instalarse en ‘la tierra prometida’, Israel estableció diez diferentes ciudades que deberían acoger a todos aquellos que llegasen buscando protección.

En el *Nuevo Testamento* fue el mismo Jesús quien tuvo que ser llevado por sus padres a Egipto, una tierra extranjera, a fin de librarlo de la muerte. El rey Herodes había ordenado la muerte de todos aquellos niños que tuviesen menos de dos años de edad. De esta manera, la sagrada familia se constituyó en modelo típico de ‘familia refugiada’, que tan frecuente había de ser en los siglos posteriores...

Durante la Edad Media, el asilo podía ser otorgado en diversos edificios de la Iglesia: en los monasterios, iglesias o en cualquier otro edificio público de naturaleza eclesiástica.

En la Edad Moderna, el otorgamiento del asilo quedó en manos de los Estados y a ellos correspondía decidirlo. Este carácter ‘constitutivo’ de la institución de protección se refleja con nitidez en los instrumentos jurídicos regionales adoptados en América Latina en materia de asilo.

De este modo, llegamos al siglo XX, período en el cual, en buena parte como consecuencia de las conflagraciones bélicas ocurridas desde un principio, se dio la necesidad de crear una sociedad internacional organizada. Así nació la Sociedad de Naciones, en 1919; desde un principio se vio ante el tremendo desafío existente en Europa de varios miles de personas que, a consecuencia de la Primera guerra mundial, se encontraban fuera de sus países de origen y encaraban la necesidad de ser repatriadas o de buscar ser integradas en aquellos países en los cuales se encontraban. En 1921, la Sociedad de Naciones nombró como Alto Comisionado para los Refugiados al noruego Fridtjof Nansen (1861-1930), quien era conocido por haber llegado al Polo Norte pocos años antes en el barco “Fram”. Nansen, dotado de un poderoso espíritu humanitario, debió enfrentar diversas crisis planteadas por refugiados, resueltas fundamentalmente gracias a los esfuerzos de integración local de tales refugiados o a los programas de repatriación voluntaria que logró estructurar. Esos esfuerzos se vieron coronados por el Premio Nobel de la Paz, que le fue otorgado en 1925.

Tres fueron los más importantes retos que Nansen debió enfrentar como Alto Comisionado para los Refugiados: a) ante todo, aquel de las víctimas producidas por la Primera guerra; este conflicto produjo enorme cantidad de víctimas, al igual que personas obligadas a buscar protección en otros países diferentes al propio; b) pero, ya cerca de que terminase esa ‘Gran guerra’, estalló la violencia en Rusia y, a partir de Octubre de 1917, numerosos rusos abandonaron su país natal y requirieron encontrar una solución a su lamentable situación; c) no mucho tiempo después, se habría de producir el colapso del Imperio otomano, el cual tuvo unos siete siglos de duración, pues nació hacia el año 1300 y llegó a abarcar tres continentes. Su expansión fue detenida en 1529, cuando Solimán I fue vencido en la batalla de Viena y, no mucho tiempo después, en 1571, las fuerzas turcas fueron derrotadas en Lepanto. En 1683, el Imperio otomano conoció una segunda derrota en Viena y más tarde en Rusia. En 1829, Grecia logró su autonomía y, al año siguiente, su independencia. Lentamente se independizaron nuevas naciones: Serbia, Rumania y Montenegro; en 1912 estallaron las guerras balcánicas. Durante la Prime-

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

ra guerra mundial, los turcos se tornaron aliados de los alemanes y, tras la derrota de los mismos, en 1922, se produjo la abolición de la dinastía otomana, que puso fin al Imperio. En 1923, fue substituido por la República de Turquía gracias al Tratado de Lausanne y con ello emerge el nuevo Estado turco con las acciones de Mustafá Kemal Atatürk. Entretanto, de los años 1915 a 1923, se realiza el genocidio, por parte de los turcos, de un millón de armenios, y de 1919 a 1922 se produjo la guerra greco-turca, que creó grandes movimientos de refugiados. A todas estas crisis Nansen debió encontrar remedio en lo que se referían a miles de personas que fueron las víctimas producidas por las mismas. Uno de los grandes logros del Alto Comisionado para los Refugiados fue que los países aceptasen como documento válido de viaje de los refugiados el llamado ‘Pasaporte Nansen’, gran precedente del ‘Documento de Viaje’ de la Convención de Ginebra de 1951. Gracias a él, numerosos refugiados pudieron desplazarse legalmente entre países y ser admitidos para lograr su integración o su reasentamiento.

Nansen falleció en 1930 y, a su muerte, la comunidad internacional expresó el vivo dolor que sentía por su desaparición, ocurrida en momentos de gran agitación en Europa, cuando la Sociedad de Naciones declinaba y estaban a punto de producirse profundos movimientos de violencia en España y en aquellos países que pronto serían arrasados por la expansión alemana.

Los primeros en aparecer fueron los refugiados provenientes de la propia Alemania, seguidos poco después por aquellos de Austria. Para remediar esa situación, se firmó en 1933 la ‘Convención relativa al Estatuto Internacional de Refugiados’ (*Convention relating to the International Status of Refugees*) y, en 1938 se creó el Comité Inter-gubernamental para Refugiados (IGCR), el cual habría de ser seguido, en 1946, por la Organización Internacional para Refugiados (*International Refugee Organisation*, IRO), la cual duraría hasta la aparición del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR),¹³ que se habría de producir a partir de 1948.

¹³ Copiosa bibliografía. Véase *La Situación de los Refugiados en el Mundo. Desplazamientos Humanos en el Nuevo Milenio*, publicación del ACNUR, 2006, Barcelona, y la página de este organismo: www.acnur.org.

b) La ONU y la protección internacional de los refugiados¹⁴

En 1945 nació la Organización de Naciones Unidas (ONU), segunda forma de sociedad internacional organizada que vino a tomar el lugar de la ya desaparecida Sociedad de Naciones. Aparecida al término de la Segunda guerra mundial, la Asamblea General de la ONU logró producir, en diciembre de 1948, la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (DUDH), resolución que pronto conocería los avatares de la llamada ‘Guerra Fría’ y que sería el germen de una serie de instrumentos jurídicos internacionales que, debido a la situación mencionada, sólo comenzaría a iniciarse a partir de 1966, con la aprobación del texto de los dos grandes Pactos sobre la materia: el *Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos* y el *Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.

Un año después de adoptada la DUDH, la Asamblea General decidió la creación de un Alto Comisionado para Refugiados (Resolución 319 A IV), cuyo Estatuto sería aprobado por medio de la resolución 428 (V) del 14 de diciembre de 1950. Dicho Estatuto de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) contiene un mandato específico, mencionado en el número 1 de ese documento: “El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, actuando bajo la autoridad de la Asamblea General, asumirá la función de proporcionar protección internacional, bajo los auspicios de las Naciones Unidas, a los refugiados [...], y de buscar soluciones permanentes al problema de los refugiados”. Ese mismo número 1 menciona dos de esas “soluciones permanentes”: “ayudando [...] a facilitar la repatriación voluntaria de tales refugiados o su asimilación en nuevas comunidades nacionales”.¹⁵

¹⁴ Además de la página del ACNUR, son muy importantes las “Introducciones” a los cuatro primeros volúmenes de la *Colección de Instrumentos Jurídicos Internacionales relativos a Refugiados, Derechos Humanos y Temas Conexos*, de autoría de Francisco Galindo Vélez y publicados conjuntamente por la CNDH, UNHCR-ACNUR, UIA, 2002, México.

¹⁵ Para los documentos jurídicos de refugiados que se citan, ver la página citada www.acnur.org, en la sección Base de Datos Legal.

Como se ha dicho, este documento tiene la gran importancia de dar al ACNUR un mandato emanado de la Asamblea General de la ONU que es sumamente concreto: el de proteger a los refugiados donde quiera que se encuentren. Esto significa dos cosas básicamente: que el ACNUR debe estar presente, en razón de su mandato, en aquellas situaciones en que la protección a los refugiados lo haga necesario; que el mandato esencial del organismo es de protección y que, en consecuencia, la ayuda humanitaria que pueda prestar depende, como lo dice el propio Estatuto más adelante, de las contribuciones voluntarias que se puedan recoger. La ayuda humanitaria que se pueda prestar depende de esas contribuciones voluntarias, en tanto que el mandato de protección es categórico y no está sometido a condiciones.

Principios básicos

Como organización humanitaria, apolítica y social, el ACNUR tiene dos objetivos básicos estrechamente relacionados: proteger a los refugiados y buscar soluciones duraderas, para que vuelvan a iniciar sus vidas en un ambiente normal.

Es cierto que, en numerosas ocasiones, la protección significa ante todo y principalmente la asistencia humanitaria (piénsese, por ejemplo, en los numerosos campos de refugiados que existen en África), pero no sucede esto siempre. ¿Qué significa en términos prácticos, la protección internacional que debe prestar el ACNUR? Significa cosas tan concretas como asegurar que las fronteras de los países permanezcan abiertas para acoger a los solicitantes de asilo; el que estos solicitantes de asilo no sean devueltos a su país de origen o a donde su vida o libertad se encuentren en peligro; que sus solicitudes de asilo sean debidamente recibidas; que sean resueltas en un término breve, etc.

En segundo lugar, significa que la presencia del ACNUR en el país que recibe refugiados no depende de que el mismo haya firmado las convenciones que regulan esta materia. Un buen ejemplo lo representa México, país que firmó esas convenciones sólo hasta el año 2000, pero en cual el ACNUR se ha encontrado trabajando desde 1983, cuando hicieron su aparición en el país los que habrían de llegar a ser unos 50,000 refugiados guatemaltecos.

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

El Estatuto de la Oficina del ACNUR precisa, además, que la labor de este organismo “tendrá carácter enteramente apolítico; será humanitaria y social” (2), y establece que debe seguir las instrucciones que reciba de la Asamblea General o del Consejo Económico y Social (ECOSOC) (3).

Al tratar, en el Capítulo II, de las Funciones del Alto Comisionado, el Estatuto precisa cuáles son las personas que deben ser consideradas como refugiadas y que están, por ende, bajo su competencia (6), con lo cual se precisa una definición que habrá de ser repetida en documentos posteriores y que se explicará más adelante. También se mencionan las condiciones gracias a las cuales los refugiados dejan de estar bajo la competencia del ACNUR (cesación del estatuto de refugiado) y las personas que no están bajo su competencia (exclusión del estatuto de refugiado) (7). Estos puntos, sin embargo, van a ser recogidos por la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados, que se explicará también más adelante.

Para finalizar con este punto relativo al Estatuto del ACNUR, baste señalar que el documento establece que, para asegurar la realización de su mandato, el ACNUR debe promover “la conclusión y ratificación de convenios internacionales para proteger a los refugiados, vigilando su aplicación y proponiendo modificaciones a los mismos” (8a).

En razón de este señalamiento, han sido propuestos y aceptados los dos grandes convenios internacionales relativos a los refugiados: la Convención de Ginebra de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados y el Protocolo de 1967 sobre el Estatuto de los Refugiados. Ambos documentos han recibido la adhesión de unos 145 países.

Documentos universales de operación del ACNUR

- Estatuto de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (1950).
- Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951).
- Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados (1967).

La Convención de Ginebra de 1951 debe su importancia a que regula con toda claridad el tema de los refugiados, estableciendo los derechos y deberes de los refugiados y de los Estados que les reciben.

Además de definir con claridad lo que es un refugiado, la Convención establece las obligaciones de los mismos: “Todo refugiado tiene, respecto del país donde se encuentra, deberes que, en especial, entrañan la obligación de acatar sus leyes y reglamentos, así como las medidas adoptadas para el mantenimiento del orden público” (Art. 2).

La Convención prohíbe la discriminación, establece la libertad de religión y señala los criterios que se deben observar respecto de los bienes muebles e inmuebles que puedan poseer los refugiados, lo mismo que lo relacionado con los derechos de propiedad intelectual e industrial. Afirma el derecho de asociación, de acceder a los tribunales y los criterios relativos a las actividades lucrativas, sean éstas las de empleo remunerado, trabajo por cuenta propia o profesiones liberales. La Convención establece las reglas que se den seguir en caso de racionamiento, en materia de acceso a la vivienda y a la educación pública, del mismo modo que se refiere a cómo se debe aplicar la legislación del trabajo y seguros sociales. El artículo 26 trata de la libertad de circulación, y el artículo 27 puntualiza los documentos de identidad que los refugiados deben recibir para ser identificados como tales.

El artículo 28 trata de los documentos de viaje y es el fundamento del ‘Documento de Viaje de la Convención’ que deben recibir los refugiados en caso de que precisen viajar, del mismo modo que los artículos posteriores regulan el tema de los gravámenes fiscales que los puedan afectar.

De especial importancia es el Art. 32, que prohíbe la expulsión de los refugiados, así como la prohibición de expulsión y de devolución (*refoulement*). Este último enuncia uno de los principios fundamentales del Derecho de los Refugiados, que incluye la prohibición de devolución en las fronteras y que se considera hoy día como representando una norma imperativa (*Ius cogens*) para los Estados.

c) La definición de refugiado

Como se ha mencionado, la Convención del 51 es importante porque estableció por vez primera una definición de refugiado universalmen-

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

te aceptada. Esta definición, que aparece en artículo primero, señala que el estatuto de refugiado se caracteriza por las siguientes notas esenciales:

Lo primero es el hecho de que un refugiado debe ser una persona. Esta primera nota, que parece gozar de evidencia, no siempre es reconocida. Significa que la gran tragedia de los refugiados –que hoy día suman más de 20 millones de personas– es que todos ellos son seres humanos. En consecuencia, no debe decirse, si se habla con precisión, que existan cosas (p. ej. capitales financieros) o animales refugiados. Puede suceder que una gran cantidad de aves u otros animales se hayan visto obligadas a abandonar el país en el cual se encontraban a causa de un incendio o de otro fenómeno natural, o que hayan sido obligadas a llegar a un sitio diferente; no por ello deben ser considerados como ‘refugiadas’ en el sentido apropiado del término.

La persona debe encontrarse fuera del país de origen. Una persona nunca puede ser considerada como refugiado en tanto permanece en su propio país. Esto distingue el refugio de las Naciones Unidas (en donde el término ‘refugio’ es sinónimo de ‘asilo’) del asilo latinoamericano (en especial el ‘asilo diplomático’) que puede otorgarse en legaciones diplomáticas, barcos de guerra, etc.

De acuerdo con la Convención del 51, no pueden existir refugiados en el país de origen; el ACNUR se rehúsa a la petición –no poco frecuente– hecha por algunos países para que haga la determinación o establezca la calificación de refugiado en el interior de países que están provocando un número importante de refugiados.

El solicitante de asilo debe mostrar “un fundado temor de persecución”, lo que da lugar a dos diferentes consideraciones.

Ante todo, que el temor debe encontrarse objetivamente motivado, lo que implica un aspecto subjetivo –el miedo, el temor– y el hecho de que debe responder a una situación objetiva. Las autoridades que realizan la decisión de si un solicitante de refugio es en verdad un refugiado deben poseer fuentes fiables de información con relación a la situación que existe en el país de origen del solicitante. Y por ello, el ACNUR aconseja que sea una comisión compuesta por diversos miembros (normalmente las secretarías o ministerios que se ven afectados por la presencia de refugiados) quienes sean encargados de esta delicada

tarea. El ACNUR también aconseja que, como se trata de verificar si una cierta calificación se realiza en una persona, se prevea la posibilidad de que, si la decisión es en primera instancia negativa, exista la posibilidad de solicitar la revisión de tal decisión, que debe estar encomendada a una instancia diferente.

Este elemento de la definición de refugiado también suscita la cuestión de quién debe ser el agente de persecución. Normalmente lo es el Estado, agentes que representan al Estado, pero también es frecuente que los Estados, para no ser vistos precisamente como aquellos que persiguen, recurren a otros subterfugios, como crear cuerpos de persecución que no son formalmente agentes del Estado (cuerpos paramilitares), o tolerar a quienes realizan la persecución. Cabe la posibilidad, y esto es cada vez más frecuente en Estados que son débiles, de que un Estado no pueda controlar a quienes realizan la persecución: no está de acuerdo con ésta, pero no puede hacer nada para impedirlo. El resultado práctico es que el ciudadano se encuentra desprovisto de la protección que el Estado le debería otorgar. Nace entonces la posibilidad del refugio.

La definición establece que las causas que pueden explicar el refugio son de diversa naturaleza: la raza, la nacionalidad, la religión, la pertenencia a un determinado grupo social o las opiniones políticas. Y, en el amplio mundo de refugiados, los hay por estos diversos motivos. Refugiados debido a la raza y/o nacionalidad que aparecieron en la guerra de los Balcanes o en los grandes lagos de África, aquellos que llegan principalmente a Polonia y a otros países europeos procedentes de Chechenia; los que son causados por la persecución religiosa (como es el caso de los bahais); refugiados por formar parte de cierta clase social, como pueden ser 'los capitalistas' o 'burgueses'; por ser periodistas o extranjeros; por ser miembros de determinados sindicatos o asociaciones; refugiados, en fin, a causa de sus opiniones políticas. Esto último ha sido muy conocido en América Latina.

Es interesante observar que, para ser refugiado, no es necesario haber padecido una persecución (basta el fundado temor, como se dijo en el punto anterior), como tampoco es cierto que todos los refugiados lo sean debido a sus posiciones políticas.

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

Por estas razones, el refugiado no quiere o no puede retornar a su país de origen.

¿Quién es un refugiado?

De acuerdo con la *Convención de Ginebra* sobre el Estatuto de los Refugiados, un refugiado es una persona que “debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de su país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores no quiera regresar a él”.

Estas notas hacen ver que la definición universal de refugiado, que se aplica en Canadá, los Estados Unidos, Europa... se caracteriza como elemento primordial por (el temor de) la persecución individualizada. Y muchos países, en especial aquellos que son miembros de la Unión Europea, tienden a hacer una interpretación, en ocasiones demasiado restrictiva, de los elementos propios del estatuto de refugiado. Los solicitantes que el día de hoy pueden llegar a tales los territorios —y esta es una tarea cada día más complicada—, deben poder mostrar que no son refugiados económicos, ni víctimas de ningún desastre natural (hambrunas, desastres ecológicos...); que no han dejado su país de origen debido a la situación prevalente en el mismo (de violación de derechos humanos, de guerra...), sino que realmente tienen un fundado temor de persecución por alguna de las razones mencionadas en la definición. A veces incluso, se tiene la impresión de que son muchos los países que son donantes para los programas del ACNUR, a condición de que no sean ellos los que deban recibir refugiados. Y países que durante mucho tiempo fueron ejemplo de generosidad y conductas humanitarias, comienzan a transformarse en países caracterizados por su egoísmo, xenofobia e insensibilidad a problemas de refugiados que, por razones históricas, ellos mismos ayudaron a producir. Además, la dificultad para acceder a ciertos países ha originado un aumento creciente del número de víctimas del tráfico de personas.

En todo caso, lo que ahora interesa añadir es que, en algunos continentes, pronto se vio que esta definición de refugiado era insuficiente para resolver el fenómeno que se presentó de manera inesperada: los flujos o movimientos masivos de personas. Claro que esta realidad fue la que se presentó en Europa tras la Segunda guerra mundial, pero la definición que se adoptó en 1951 respondía a una situación europea donde ese problema había sido básicamente resuelto. ¡Jamás se pensó que en Europa se volvería a conocer una gran conflagración! La violencia desatada posteriormente en la región de los Balcanes hizo ver la ilusión de tal presunción.

Cuando en África se inició el período de descolonización y de independencia de los nuevos países, comenzaron a estallar numerosas guerras simultáneamente e hicieron su aparición dichos movimientos masivos de refugiados. El continente pronto sintió la necesidad de ampliar la definición de refugiado y, por ello, en 1969 la Organización de Unidad Africana (OUA) adoptó una “Convención por la que se regulan los aspectos específicos de problemas de refugiados en África”, que tuvo el gran mérito de responder a la realidad que se vivía.

Principales países que produjeron refugiados (2008)

Afganistán:	2,800,000
Irak:	1,900,000
Somalia:	561,000
Sudán:	419,000
Colombia:	374,000
R.D. Congo:	368,000

FUENTE: www.unhcr.org.2008. Global Trends.

La Convención ha sido extremadamente útil y ha sido aplicada en África a refugiados provenientes de la República Democrática del Congo, de Guinea Bissau, de Angola, del Chad, de Somalia y de Sudán, de Liberia y de Sierra Leona, de Ruanda y de Eritrea. . .

No mucho tiempo después, América Central se vio envuelta en una serie de guerras sangrientas: el Salvador, Nicaragua, Guatemala. Aparecieron en la región movimientos masivos de refugiados y se

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

experimentó la necesidad de ampliar el concepto de refugiado. Para tratar de llegar a ello, la UNAM organizó un coloquio sobre asilo y refugio en 1981,¹⁶ que sirvió para preparar una reunión en Cartagena de Indias (Colombia), que adoptó en 1984 la “Declaración de Cartagena”. En este importante documento, que ha sido adoptado básicamente por todos los países de América Latina, se logró, entre otras cosas, adoptar una definición más amplia de refugiado. Esta se inspira expresamente en la Convención de la OUA de 1969 y establece que “la definición o concepto de refugiado recomendable para su utilización en la región es aquella que, además de contener los elementos de la Convención de 1951 y el Protocolo de 1967, considere también como refugiados a las personas que han huido de sus países porque su vida, seguridad o libertad han sido amenazadas por la violencia generalizada, la agresión extranjera, los conflictos internos, la violación masiva de los derechos humanos u otras circunstancias que hayan perturbado gravemente el orden público”.

Principales países que recibieron refugiados (2008)

Pakistán:	1,780,900
Siria:	1,105,700
Irán:	980,000
Alemania:	562,700
Jordania:	500,400
Chad:	330,500

FUENTE: www.unhcr.org . 2008 Global Trends.

Esta definición, que existe el día de hoy en diversos países latinoamericanos, ha sido fundamental para resolver numerosos problemas en la región: no sólo aquellos originados en Guatemala, Nicaragua y El Salvador, sino también a refugiados provenientes de Colombia e inclusive de África. Así, Brasil pudo resolver el problema de los refugiados angolanos llegados a partir de 1993, causados por una terrible guerra civil.

¹⁶ Las actas han sido publicadas en el volumen *Asilo y Protección Internacional de Refugiados en América Latina*, 1982, México, UNAM.

Es necesario señalar que, en los últimos años, América Latina ha conocido un importante período de paz, sólo turbada por algunas situaciones puntuales. El número de refugiados procedentes de esta parte del continente americano se ha reducido drásticamente y, por ello, la presencia del ACNUR ha disminuido de manera paralela. Países latinoamericanos que no hace mucho tiempo generaban gran cantidad de refugiados se han convertido ahora en receptores de los mismos y ayudan al ACNUR a realizar programas de reasentamiento. En otros continentes, nuevos focos generadores de refugiados han estallado: Sudán, Irak, la República Democrática del Congo...

Personas desplazadas en el interior del país (PDI)

Se trata de una realidad muy semejante a aquella de los refugiados. Las causas por las cuales han dejado su lugar de origen pueden ser las mismas que aquellas existentes en el caso de los refugiados; la única diferencia es que no han cruzado la frontera, permanecen en su país de origen.

Las personas desplazadas en el interior del país (en inglés se les conoce como *Internally Displaced Personas* –IDP’s–) se encuentran, en principio, bajo la protección del país al cual pertenecen, quien es el encargado de velar por su protección. Pero se ha visto, en el panorama internacional los últimos años, que son cada vez más los países que, por diversos motivos, se encuentran ante la imposibilidad de realizar esta importante misión. No existe ningún organismo internacional que pueda tomar el lugar del Estado al cual pertenecen esas personas. La gran dificultad para atender a estas poblaciones desprotegidas es la soberanía de los países.

Ante esta creciente emergencia, se ha sugerido que alguna agencia especializada de la ONU podría intervenir; por las tareas que realiza, se ha pensado en el ACNUR. Mas, como el ACNUR carece del mandato para atender a estas poblaciones, a fin de que esta organización pueda atender el problema de personas desplazadas en el interior del país, se necesitan varios requisitos: que el país solicite esta intervención ante el Secretario

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

General de la ONU o ante la Asamblea General y que ésta acepte hacerlo; que se provea al ACNUR de los medios económicos para ello, y que se disponga del personal suficiente. Es muy frecuente que el ACNUR se encuentre en situaciones difíciles a causa de las limitadas donaciones recibidas para los programas de atención a los refugiados o que se vea sumergido en operaciones de emergencia.

Pero la limitación más importante está representada por la soberanía de los países. Debido a ello, por ejemplo, las autoridades de Myanmar (antigua Birmania) han prohibido acceder a numerosos desplazados, representados por minorías étnicas con las que está en guerra. Durante muchos años, y durante la insurrección del PKK en Kurdistán, Turquía impidió que se pudiera acceder a centenares de miles de desplazados turcos. Lo mismo sucedió en Argelia, en la cual nunca se ha sabido cuántos desplazados internos existen o cuáles son sus necesidades, debido a que las autoridades no han permitido acceder a ellos.

Es muy frecuente que los Estados traten a dichas poblaciones desplazadas como “extranjeros” o “terroristas” a fin de no hacerse cargo de ellos. ¡Y no es sencillo recordar a los Estados sus obligaciones! Esto es muy claro en el caso de las guerras civiles, cuando los gobiernos piensan que cualquier ayuda prestada a los desplazados puede significar fortalecer los movimientos insurgentes.

Pero, como el número de PDI ha ido aumentando considerablemente, a tal punto que el día de hoy excede a aquel de los refugiados, la actitud de los Estados ha ido cambiando paulatinamente. Por ello, el día de hoy existe la aceptación generalizada de que las personas necesitadas de ayuda y protección en su propio país poseen motivos justificados para solicitar la intervención de la comunidad internacional. De este modo, las Naciones Unidas han podido adoptar diferentes resoluciones que, reconociendo la soberanía del Estado, deciden la creación de corredores de ayuda y actuaciones a través de las fronteras para llegar a las personas necesitadas. Así, se ha decidido el acceso para poder distribuir ayuda a poblaciones en Bosnia-Herzegovina, Darfur (Sudán), el norte de Irak, Mozambique, Somalia y Timor Este, entre otros casos. Incluso en ocasiones se ha decidido el uso de la fuerza para garantizar la distribución de ayuda y protección.

Personas desplazadas al interior del país

- Hoy suman más de 25 millones.
- Gran semejanza con los refugiados.
- Diferencia: permanecen en el interior del país.
- El Sr. Francis Deng, representante del Secretario General, elaboró una serie de Principios Rectores.
- En 1998, la Comisión de Derechos Humanos aprobó los “Principios Rectores de los Desplazamientos Internos”.

De esta manera, se ha podido acceder a poblaciones desplazadas en Sri Lanka, en Turquía, en el Cáucaso (Georgia), en Azerbaiyán, en Colombia, en la República Democrática del Congo, en Pakistán, en Uganda... El ACNUR se ha visto cada vez más comprometido en este tipo de operaciones.

A fin de atender debidamente este problema, en 1992 el Secretario General de la ONU –Butros Butros-Ghali– decidió nombrar representante sobre esta materia al Sr. Francis Deng, quien elaboró una serie de principios que deben ser observados en estas situaciones. En 1998, la Comisión de Derechos Humanos aprobó esos “Principios Rectores de los Desplazamientos Internos”, que constituyen un patrón mínimo exhaustivo para el trato de los desplazados en su propio país. Los principios enuncian los derechos de los desplazados y las obligaciones de los gobiernos, los grupos insurgentes y otros protagonistas para con esas poblaciones. Tales principios, aunque carecen de carácter vinculante, derivan de tratados internacionales sobre derechos humanos y derecho humanitario. Desde hace ya más de diez años, son aplicados por gobiernos, agencias de la ONU, organismos universales y regionales, y ONG’s en casos de desplazamientos internos. Constituyen hoy día un instrumento fundamental para tratar este problema.

Los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos han ayudado y ayudan en situaciones prevalentes en Angola, Sierra Leona, Chad, Burundi, Filipinas, Sri Lanka, Uganda y Colombia.

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

Principales países con desplazados internos(2008)

1. Colombia, con más de 3 millones
2. Irak, con más de 2.6 millones
3. R. D. Congo, con más de 1.5 millones
4. Somalia, con más de 1.3 millones
5. Sudán, con más de 1.2 millones
6. Uganda, con más de 853,000 mil

FUENTE: www.unhcr.org. 2008 Global Trends.

Los programas con desplazados internos resultan difíciles y complejos, por basarse en el principio de colaboración: la responsabilidad compete al Coordinador de Ayuda de Emergencia,¹⁷ que está al frente de la Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (en inglés, OCHA)¹⁸, y cuenta con la participación de numerosas agencias de la ONU (ACNUR, UNICEF, OMS, Banco Mundial, etc.), al igual que de muchas ONG's universales y regionales. El Coordinador de Ayuda de Emergencia (Under Secretary General/Emergency Relief Coordinator) funciona como “centro” de las Naciones Unidas para los Desplazados Internos. El representante del Secretario General para los Derechos Humanos de los Desplazados Internos—en el año 2004, el Sr. Francis Deng fue reemplazado en el cargo por el Sr. Walter Kalin— le presta igualmente su estrecha colaboración.

De esta forma, para el tratamiento de los desplazados internos las Naciones Unidas decidieron no ampliar el mandato del ACNUR ni crear una agencia especializada.

La aplicación de los Principios Rectores, y la presencia de la “unidad de colaboración” mencionada, permiten ver las fuerzas y debilidades de este sistema. A fin de remediar esta situación, se ha creado una División Inter-agencial de Desplazamientos Internos en el interior de la Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA).

En cuanto a los Principios, se componen de diversas partes o secciones: tras referirse en la primera sección a los principios generales, la segunda sección enuncia los principios relativos a la protección contra

¹⁷ En 2007 fue designado como Coordinador el británico Sr. Jan Egeland

¹⁸ Véase www.ochaonline.org. También es importante www.internal-displacement.org

los desplazamientos. Aquí se afirma que estas situaciones de desplazamiento interno requieren la aplicación coordinada del sistema protector de derechos humanos, del derecho de refugiados y del derecho humanitario. Por ello, “todo ser humano tendrá derecho a la protección contra desplazamientos arbitrarios que le alejen de su hogar o de su lugar de residencia habitual (principio 6.1). Esta prohibición incluye posibles casos de alejamiento por políticas de *apartheid*, de ‘limpieza étnica’, en situaciones de conflictos armados o de proyectos de desarrollo en gran escala, en casos de desastres (a menos que la seguridad y la salud de las personas afectadas requieran su evacuación) o cuando se usen como medida de castigo colectivo.

La sección tercera establece los principios relativos a la protección durante el desplazamiento, en donde se enuncian los derechos humanos básicos de los desplazados que deben ser protegidos: derecho a la vida, a la dignidad y a la integridad. Igualmente, se menciona el derecho de los desplazados internos a la libertad y seguridad personales, la libertad de circulación y la libertad de escoger su residencia; libertad de abandonar el país, buscar asilo, conocer el destino y el paradero de los desplazados internos desaparecidos; de que se respete su vida familiar, de un nivel de vida adecuado, del reconocimiento de su personalidad jurídica; de no ser privado arbitrariamente de su propiedad y posesiones, de educación.

La sección cuarta contiene los principios relativos a la asistencia humanitaria, que debe ser otorgada conforme a los principios de imparcialidad y no discriminación. La obligación de dar ayuda humanitaria corresponde primariamente a las autoridades nacionales, pero pueden solicitar la colaboración de organizaciones internacionales humanitarias. Se debe proteger a las organizaciones y personas que brinden la asistencia humanitaria.

La última sección contiene los principios relativos al retorno, al reasentamiento y la reintegración. Son similares a aquellos que se aplican en el caso de los refugiados.

Como estos principios son fundamentalmente de protección, es claro el papel fundamental que deben jugar en estas operaciones el ACNUR y el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), pues son las únicas agencias que poseen tal mandato legal específico. Mas también ellas tienen ese mandato limitado y esto determina las posibilidades de su intervención.

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

Población desplazada internamente asistida por el ACNUR (2008)



Fuente: www.unhcr.org. 2008 Global Trends.

Migrantes económicos

138

Una de las consecuencias que se siguen de la aceleración en los cambios de todo tipo que experimenta un mundo cada vez más globalizado es el aumento en los movimientos migratorios, tanto a nivel interno como internacional, tanto voluntarios como forzados.

La migración económica implica movimientos que pueden ser –además de internos o internacionales–, voluntarios o forzados. Y estos movimientos se han incrementado en todo el mundo.

Por otra parte, los movimientos migratorios aparecen insertados, cada vez más, en la temática del desarrollo de los países. Los análisis de Amartya Sen han hecho ver con claridad que el estudio del desarrollo de los países no debe incluir simplemente la referencia a elementos económicos sino que el desarrollo es una realidad muy compleja que debe ser determinada por una multiplicidad de realidades, que representan dimensiones básicas del ser humano. Resulta absurdo hablar de

desarrollo de países sin referirse a las dimensiones propias del ser humano. Un error del economicismo es querer reducir la temática del desarrollo sólo a ingredientes de naturaleza económica. ¡Visión simplista y excesivamente reductora! Como indica el mismo Amartya Sen: “el proceso de crecimiento económico resulta bastante pobre para juzgar el progreso de un país; naturalmente que no carece de relevancia, pero resulta tan sólo un factor en medio de otros”.¹⁹ El paradigma del desarrollo humano requiere de crecimiento económico pero no es condición suficiente para el mismo. Los años más recientes han visto el reconocimiento del vínculo indivisible que existe entre crecimiento-desigualdad-pobreza y la verificación de aquello que el modelo (*pattern*) y la estructura de desarrollo aportan para el alivio de la pobreza.

El paradigma del desarrollo humano implica tener en consideración elementos tales como el acceso a la educación en sus diferentes niveles existentes en un país; la participación de las mujeres en la política; los índices de natalidad; los promedios de vida; el acceso de la población a los servicios sanitarios; a esperanza de vida; el número de desplazados internos existentes en un determinado país; el número de refugiados (que se reciben y/o que se producen), etc. Todo esto es lo que se ha procurado reflejar desde hace una decena de años en el Índice de Desarrollo Humano, elaborado anualmente por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Llama la atención que el Informe correspondiente a 2009 destaque los desafíos representados por la migración, tanto dentro como fuera de las fronteras.

Las migraciones aparecen así como un elemento que es fundamental para el desarrollo, especialmente aquellas que son originadas por razones económicas. “Las consecuencias de las migraciones internacionales en el desarrollo pueden analizarse, a su vez, desde distintas perspectivas: que el objetivo sea el impacto en la economía global o en los mercados de trabajo de la sociedad receptora, o bien que el propósito se centre en los efectos sobre la situación socioeconómica de la población o sobre la economía global de las sociedades expulsoras”.²⁰

¹⁹ *Human Development Index. A statistical update*, 2008, UNDP, p. 2.

²⁰ Lelio Mármora, *Las políticas de migraciones internacionales*, 2002, Bs. As., Paidós, p. 127.

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

Si Europa fue durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX un continente mayoritariamente productor de migraciones causadas por motivos económicos y políticos, los últimos 25 años han visto invertirse tal movimiento; si durante las últimas décadas del siglo los países de América del Sur recibieron grandes cantidades de tales migrantes, ha sucedido lo contrario en el período mencionado. Al iniciarse la primera década de este siglo, gran parte de los países de América Latina y el Caribe contaban con más emigrantes que inmigrantes. Los países latinoamericanos que más emigrantes producen son El Salvador (en torno a un 15% de su población), Nicaragua, México y República Dominicana (en torno a un 10% de su población). Y los países latinoamericanos que más inmigrantes reciben son Costa Rica, Venezuela y Argentina. Existen importantes corrientes migratorias interregionales de Perú y Ecuador hacia Chile; de Bolivia y Paraguay hacia Argentina; de Haití a República Dominicana; de Nicaragua a Costa Rica, y de diversos países centroamericanos hacia México. Y México es el principal país generador de emigrantes latinoamericanos a Estados Unidos, que representan la mayor proporción de los extranjeros residentes en ese país. Los principales destinos extrarregionales de emigrantes latinoamericanos son los Estados Unidos, España, Canadá y el Reino Unido. España, desde la segunda mitad de los años noventa, es el país que recibe cada vez más inmigrantes provenientes de América Latina.

140

Las migraciones económicas internacionales tienen un efecto inmediato, tanto en los países que las producen como en aquellos que los reciben: así, los países ‘productores’ pueden perder importantes recursos humanos calificados (RHC) o no calificados e, inversamente, pueden comenzar a recibir importantes remesas periódicas de dinero. Los países que reciben migraciones pueden experimentar una mejoría en sus índices de crecimiento humano y aquellos países que producen migraciones pueden ver reducirse los mismos índices en un momento ya crítico desde ese punto de vista. Ante tales posibilidades, aparece de nuevo la necesidad de que los países cuenten con políticas migratorias claras y precisas.

En lo relativo a la protección de los migrantes económicos, tanto dentro como fuera de las fronteras, el criterio que existe al respecto es

claro: tales migrantes deben recibir la protección jurídica del país al cual pertenecen. Parece necesario recordar que los migrantes que han abandonado su país de origen pueden haber ingresado al nuevo país de una manera legal y con la debida documentación o que, por el contrario, pueden encontrarse en la situación de ‘ilegales’ o ‘indocumentados’. La situación de aquellos migrantes ‘regulares’, ‘legales’ o ‘documentados’ parece ser sencilla: deben contar con la protección de su país de origen; su situación debe encontrarse fijada con precisión desde un punto de vista jurídico. Muy diferente es la situación de los migrantes ‘ilegales’ o ‘indocumentados’.

El número de migrantes ‘irregulares’ ha aumentado drásticamente en los últimos años, a causa de la crítica situación económica que existe en muchos países. Los países receptores no han respondido con la elaboración de políticas migratorias justas y adecuadas, sino con medidas restrictivas, que sólo parecen responder al verdadero pánico creado por opiniones políticas partidistas y por medios masivos de comunicación irresponsables. La consecuencia directa de ello ha sido el aumento de la xenofobia y la intolerancia en numerosos países. En este sentido, se puede recordar la reflexión del Director General de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM): “La percepción de sistemas reguladores fuera de control fomenta contragolpes dirigidos a los migrantes y a la migración, y constituye una amenaza para los beneficios que puede aportar la migración planificada y ordenada a sociedades que, incluso hoy y en muchos casos, desean, necesitan y buscan migrantes. Empero, nada se resolverá si se aborda el problema y el contragolpe levantando barreras. Es necesario contar con estrategias mundiales y globales que reconozcan, en primer lugar, que la acción preventiva a tiempo es mil veces más preferible a la reacción de emergencia en situación de crisis”.²¹

La adopción de normas restrictivas para la inmigración se presenta con claridad en Europa y en el continente americano. Existen, sin embargo, diferencias que es necesario recordar: en el esfuerzo realizado por crear una “Europa unida”, por medio del proyecto iniciado por

²¹ Cit. por Lelio Mármora, *op. cit.*, p. 50.

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

Konrad Adenauer, Alcide De Gasperi y Robert Schuman, y que resultó en la llamada “Unión Europea”, un principio fundamental es aquel de la libre circulación de personas, capitales, bienes y servicios. En diversas ocasiones se ha insistido en que la libre circulación de personas es idea esencial en la creación de este proyecto.²² Y la creación del llamado “Espacio Schengen” representa la realización de este proyecto, con la eliminación de los controles fronterizos entre los países que forman parte del mencionado espacio.²³ Se distinguen con nitidez los espacios europeos de aquellos ‘extra-europeos’. La apertura que existe *ad intra* contrasta con las restricciones *ad extra*. Las diferentes “Directivas” que se adoptan actualmente en Bruselas en materias tan delicadas como las reglas mínimas a observar por los países miembros para la acogida de los solicitantes de asilo, llevan incluso a hablar de una “Fortaleza europea” o de un “Telón de acero”, que tiene su equivalente con el “cerco” con el cual los Estados Unidos intentan detener la inmigración que llega a su frontera sur. Y si 1989 es el año en que se destruye el muro de Berlín, símbolo que representa el final de la llamada ‘guerra fría’, muy pocos años después comienzan a aparecer otros muros que intentan separar ahora a las regiones ricas de las pobres.

142

Las Naciones Unidas, sobre todo tras la realización de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, efectuada en 1993 en Viena, que sirvió para afirmar, entre otras muchas cosas, la solidaridad e indivisibilidad que existen entre los diferentes derechos humanos, han hecho un esfuerzo para subrayar la importancia que tiene la protección que debe gozar todo ser humano, sobre todo aquellos que se encuentran en una situación de debilidad y desamparo. De ahí la deseada aplicación de esa triple vertiente jurídica representada por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario y el Derecho Internacional de los Refugiados.²⁴

²² Este principio, esencial en la construcción europea, ha sido cuidadosamente eliminado de los proyectos de unión propuestos en el continente americano, tales como el NAFTA.

²³ Las realidades de “Unión Europea” y “Espacio Schengen” no se cubren, pues existen países de la primera que no lo son del segundo —es el caso del Reino Unido e Irlanda—, en tanto que existen otros que son miembros del “Espacio Schengen” sin ser miembros de la “Unión Europea”, como Suiza, Noruega e Islandia.

²⁴ Al respecto, se puede consultar la obra *Las Tres Vertientes de la Protección Internacional de los Derechos de la Persona Humana*, de Antonio A. Cançado Trindade, Gérard Peytrignet y Jaime Ruiz de Santiago, 2003, Porrúa, México.

Este esfuerzo ha tenido aplicación concreta en la aprobación, por parte de la Asamblea General de la ONU, de la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migrantes y de sus Familiares, de 1990. Con gran esfuerzo se logró que esta Convención entrara en vigor el 13 de marzo de 2003 y, lentamente, diversos países se han ido adhiriendo a este importante instrumento. México lo ratificó en 1999 y el día de hoy son cerca de 50 países los pertenecientes.

La Convención descansa sobre el Principio de No Discriminación (Art. 7) y establece para todos los trabajadores migrantes y sus familiares una serie de derechos humanos fundamentales, tales como el derecho a la vida, a no ser sometido a esclavitud ni servidumbre, a la libertad de pensamiento, de creencia y de religión; el derecho de opinión, a no ser sometido a injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, a no ser privado arbitrariamente de sus bienes; el derecho a la libertad y la seguridad personales, a no ser sometidos a detención o prisión arbitrarias. En caso de ser detenidos, los trabajadores migrantes y sus familiares deben ser informados en el momento de su detención, de ser posible en un idioma que comprendan, de los motivos de esta detención y de las acusaciones que obran en su contra (Art. 16.5). Las autoridades consulares o diplomáticas del Estado de origen deben ser informados de inmediato, si lo solicita el detenido, de la detención y de los motivos de la misma (Art. 16.7^a).

La Convención establece también que los migrantes detenidos y sus familiares no deben ser puestos con los detenidos condenados y deben ser tratados humanamente. Ante los tribunales, gozarán de los mismos derechos que los nacionales y su inocencia debe ser presumida. Ningún trabajador migratorio o familiar debe ser encarcelado por no cumplir obligaciones contractuales. Se prohíbe la expulsión colectiva de los trabajadores migrantes y de sus familiares (Art. 22). Ellos tienen derecho a solicitar la protección y asistencia de las autoridades consulares o diplomáticas de su país de origen (Art. 23). En cuanto a su remuneración, se establece que ésta no debe ser menor que aquella que los nacionales reciben, al igual que las ventajas de la seguridad social. Los hijos de

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

los trabajadores migrantes poseen el derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones semejantes al trato dado a los nacionales del país en que se encuentren. Al terminar su permanencia en el Estado de empleo, los trabajadores migrantes tendrán derecho a transferir sus ingresos y ahorros, al igual de sus efectos personales, de acuerdo con la legislación aplicable de los Estados de que se trate.

La Convención regula otros derechos propios de los trabajadores migrantes documentados o regulares (p. ej. libertad de movimiento, de formar sindicatos, etc.), al igual que trata de la situación especial de ciertas categorías de trabajadores, como aquellos fronterizos, itinerantes, de temporada o vinculados a un determinado proyecto.

Es interesante señalar que la Convención crea un Comité de protección de todos los trabajadores migrantes y de sus familiares, compuesto hoy en día de diez expertos de gran integridad moral, imparciales y de reconocida competencia en el sector cubierto por la Convención (Art. 72).

Los Estados deben presentar al Comité, en el plazo de un año a partir del momento de la entrada en vigor de la Convención en el Estado del que se trate, y después cada cinco años, un informe sobre las medidas legislativas, judiciales y administrativas que se hayan adoptado para dar efecto a la Convención (Art. 73). El Comité hará al Estado las observaciones y comentarios que juzgue adecuados. México presentó su primer informe el año de 2006 y recibió muy interesantes observaciones y recomendaciones.²⁵

La Convención abre la posibilidad de que el Comité sea facultado por un Estado para recibir comunicaciones de otros Estados, señalando su no observancia de los términos de la Convención, y lo mismo se establece con relación a la recepción de comunicación de particulares de dicho Estado (Art. 77).

Como se comprende, esta Convención existente a nivel internacional procura crear un sistema adecuado de protección de cualquier migrante trabajador.

²⁵ Se debe igualmente anotar que existe hasta el año 2011 un mexicano, el Sr. Francisco Alba, como miembro del Comité.

Países como México, que producen una gran cantidad de trabajadores emigrantes, tienen especial interés en estas materias migratorias, sobre todo porque, al mismo tiempo, el país es receptor de gran cantidad de trabajadores inmigrantes. La preocupación, especialmente por la situación de trabajadores migrantes mexicanos en los Estados Unidos, ha llevado a México a plantear ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos la solicitud de dos opiniones consultivas que han producido importantes decisiones en la materia.

La primera de éstas se refiere al derecho a la información relativa a la asistencia consular en el marco de las garantías del debido proceso legal. Esta opinión consultiva fue solicitada por México con relación a las garantías judiciales mínimas y al debido proceso legal en el marco de la pena de muerte, impuesta judicialmente a extranjeros a quienes el Estado receptor no ha informado de su derecho fundamental de solicitar y recibir la asistencia de las autoridades consulares del Estado del cual son nacionales.

Tal petición se debió a la situación de muchos mexicanos acusados en Estados Unidos, que corren el riesgo de ser ajusticiados con la pena de muerte, y a quienes no se les hace saber de su derecho a ser defendidos por las autoridades consulares de su país.

La opinión consultiva, resuelta el 1 de octubre de 1999, establece con claridad el derecho básico del detenido extranjero a la información sobre la asistencia consular. El Estado receptor tiene, entre los deberes correlativos a este derecho, el de informar al detenido sobre los derechos que le son debidos. Esta información debe proporcionarse en el momento de privarlo de la libertad y, en todo caso, antes de que rinda su primera declaración ante la autoridad.

La opinión consultiva (OC-16) declara que, al no observarse este derecho a la información del detenido extranjero, se afectan las garantías del debido proceso legal y, en consecuencia, la imposición de la pena de muerte representa una violación del derecho a no ser privado 'arbitrariamente' de la vida, en los términos de diversos tratados sobre derechos humanos.

La resolución de la Corte Interamericana permitió a su Presidente, el entonces juez Antonio A. Cançado Trindade, formular un voto concu-

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

rente que representa una pieza fundamental del Derecho Internacional relativo al Derecho de los Migrantes.

El juez Cançado Trindade trata en su voto concurrente de la evolución del Derecho, posibilitada por nuevas necesidades de protección, pues “las soluciones jurídicas no pueden dejar de tomar en cuenta el tiempo de los seres humanos”.²⁶ En efecto, la ciencia jurídica contemporánea establece que el contenido y la eficacia de las normas jurídicas acompañan la evolución del tiempo, sin ser independientes de éste. En este sentido, la aportación del Derecho Internacional de los Derechos Humanos es fundamental: “los tratados sobre derechos humanos son, efectivamente, instrumentos nuevos, que acompañan la evolución de los tiempos y del medio social en que se ejercen los derechos protegidos”.²⁷

Gracias a esta evolución, el día de hoy se reconoce la primacía y centralidad de la persona humana en las reflexiones y disposiciones jurídicas, contra el autoritarismo estatal propiciado por la época del positivismo jurídico. “Con la desmitificación de los postulados del positivismo voluntarista, se tornó evidente que sólo se puede encontrar una respuesta al problema de los fundamentos y de la validez del Derecho Internacional general en la conciencia jurídica universal, a partir de la aserción de la idea de una justicia objetiva. Como una manifestación de esta última, se han afirmado los derechos del ser humano, emanados directamente del derecho universal, y no sometidos, por lo tanto, a las vicisitudes del derecho interno”.²⁸

Gracias a esto, es necesario reconocer que “la acción de protección, en el ámbito del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, no busca regir las relaciones entre iguales sino proteger las ostensiblemente más débiles y vulnerables. Tal acción de protección asume importancia creciente en un mundo lacerado por distinciones entre

²⁶ Opinión consultiva OC-16 (I.X.1999). El Derecho a la Información sobre la Asistencia Consular en el Marco de las Garantías del Debido Proceso Legal. Corte Interamericana de Derechos Humanos, San José, Costa Rica, voto concurrente del juez Antonio A. Cançado Trindade, núm. 5.

²⁷ Voto concurrente, núm. 10.

²⁸ Opinión consultiva, núm. 14.

nacionales y extranjeros (inclusive discriminaciones *de iure*, especialmente frente a los migrantes [económicos], en un mundo ‘globalizado’, en que las fronteras se abren a los capitales, inversiones y servicios, pero no necesariamente a los seres humanos). Los extranjeros detenidos, en un medio social y jurídico y en un idioma diferente de los suyos, que no conocen suficientemente, experimentan muchas veces una condición de particular vulnerabilidad, que el derecho a la información sobre la asistencia consular, enmarcado en el universo conceptual de los derechos humanos, busca remediar”.²⁹

México, tras haber obtenido esta primera opinión consultiva, decidió dirigirse nuevamente a la Corte Interamericana de Derechos Humanos para solicitar, en el año 2003, una nueva y segunda opinión consultiva que produjo otro importante pronunciamiento de la Corte, el 17 de septiembre de 2003, sobre “la Condición Jurídica y los Derechos de los Migrantes Indocumentados”.³⁰ Gracias a este documento, se ha dado un importante progreso en el campo de los migrantes irregulares, indocumentados o “ilegales”.

En esta opinión consultiva, la Corte Interamericana asienta que los Estados tienen la obligación de respetar y garantizar los derechos fundamentales de quienes se encuentren en su territorio y que su violación significa para el Estado un acto que acarrea responsabilidad internacional. La protección de los trabajadores migrantes –documentados o no documentados– descansa sobre el doble principio internacional de igualdad y no discriminación, derechos que el día de hoy deben ser reconocidos por todos los Estados, hayan o no firmado los tratados o convenciones sobre la materia. Estos derechos deben ser respetados por el Estado, el cual igualmente debe hacerlos vigentes en su territorio. Tal obligación recae no sólo sobre el Estado y los órganos que lo representan, sino también sobre los sujetos no estatales –organizaciones, empresas, asociaciones, propietarios de negocios y de explotaciones agrícolas y comerciales– que se encuentren en el Estado. Y tales principios, como se ha indicado, se aplican a todos los trabajadores migrantes, incluidos aquellos que se encuentran como indocumentados, irregulares

²⁹ Voto concurrente, núm. 23.

³⁰ OC-18/03.

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

o ‘ilegales’. La calidad migratoria de una persona no puede constituir una justificación para privarla del goce y ejercicio de sus derechos humanos, entre ellos los de carácter laboral.

De este modo, se puede comprender la irracionalidad de aquellas posturas y opiniones que sostienen que es la situación de un extranjero ‘regular’, ‘legal’ o ‘documentada’, la que le otorga la garantía del respeto a sus derechos fundamentales. Esto es totalmente falso: cualquier persona, independientemente de cuál sea su situación migratoria, posee una serie de derechos humanos fundamentales que le deben ser reconocidos y respetados, y el trabajador migrante posee igualmente una serie de derechos básicos que nacen simplemente de la relación laboral, con independencia de la situación migratoria del trabajador. La Corte Interamericana determina con claridad que los Estados no pueden subordinar o condicionar la observancia del principio de igualdad ante la ley y la no discriminación a la realización de los objetivos de sus políticas públicas, cualesquiera que sean éstas, incluidas las de carácter migratorio.

Esta decisión permitió al Presidente de la Corte, el ya mencionado juez Antonio A. Cançado Trindade, emitir un voto concurrente, que representa una referencia fundamental en el tratamiento de esta delicada materia. Entre los diversos aspectos que trata, vale la pena destacar que subraya el hecho de que, en el actual Derecho Internacional, la persona humana es afirmada como sujeto del Derecho, tanto nacional como internacional, sujeto dotado de capacidad jurídica internacional. “En el marco de la nueva concepción universalista [...] se erigió a la libertad de movimiento y de intercambio comercial [*ius communicationis*] como uno de los pilares de la propia comunidad internacional. Los controles de ingreso de extranjeros sólo se manifestaron en épocas históricas más bien recientes, a la par de los grandes flujos migratorios y del desarrollo del derecho de los refugiados y desplazados”.³¹ En el actual mundo ‘globalizado’, observa Cançado Trindade, los migrantes se encuentran en situación de suma vulnerabilidad. “La ‘falta administrativa’ de la indocumentación ha sido ‘criminalizada’ en sociedades

³¹ Voto concurrente, núm. 12.

intolerantes y represivas, agravando aún más los problemas sociales que padecen los migrantes en situación ‘irregular’.³² Esto ha suscitado una fuerte preocupación en la comunidad jurídica internacional, que se ha expresado en las diversas conferencias mundiales organizadas por las Naciones Unidas. En ellas, se revela la reacción de una conciencia jurídica universal que ha subrayado el papel de sujeto de la persona humana en cualquier tipo de ordenación jurídica. La persona humana es el centro de valores fundamentales que deben ser reconocidos con base en una justicia objetiva. “Si es cierto que el drama de los numerosos refugiados, desplazados y migrantes indocumentados representa hoy un enorme desafío a la labor de la protección internacional de los derechos de la persona humana, también es cierto que las reacciones a las violaciones de sus derechos fundamentales son hoy inmediatas y contundentes, en razón precisamente del despertar de la conciencia jurídica universal para la necesidad de la prevalencia de la dignidad de la persona humana en cualquier circunstancia”.³³

La persona humana posee una serie de derechos inalienables que deben ser justamente reconocidos y protegidos. Los Estados deben reconocer y respetar esos derechos básicos de todas las personas que se encuentran bajo sus jurisdicciones, a la luz del principio de igualdad y no discriminación, con independencia de que esas personas sean nacionales o extranjeras, extranjeras documentadas o ‘regulares’ o indocumentadas o ‘irregulares’. Los principios muestran los fines a realizar: el bien común, la justicia, el primado del derecho sobre la fuerza, la realización de la paz.

El juez Cançado Trindade finaliza su voto concurrente con palabras que merecen ser meditadas: “el hecho de que, a pesar de todos los sufrimientos de las generaciones pasadas, persistan en nuestros días nuevas formas de explotación del hombre por el hombre, tales como la explotación de la fuerza laboral de los migrantes indocumentados, la prostitución forzada, el tráfico de niños, el trabajo forzado y esclavo, en medio del aumento comprobado de la pobreza y la exclusión y marginación

³² Voto concurrente, núm. 15.

³³ Voto concurrente, núm. 28.

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

sociales, el desarraigo y la desagregación familiar, no significa que ‘falta reglamento’ o que el Derecho no exista. Significa más bien que el Derecho está siendo ostensiva y flagrantemente violado hoy día, en detrimento de millones de seres humanos, entre los cuales se encuentran los migrantes indocumentados en todo el mundo.”³⁴

Víctimas del tráfico de seres humanos

Una de las realidades más dolorosas de nuestros tiempos es la existencia y el aumento incesante del tráfico de seres humanos. Sin lugar a dudas, representa un fenómeno de los más vergonzosos que es provocado con frecuencia por la pobreza y la falta de oportunidades, que conducen a las personas a buscar un futuro mejor a pesar de los riesgos que deban correr. Se trata de una forma moderna de esclavitud y la de más rápido crecimiento; se calcula que son víctimas entre 800,000 y 2 millones de personas cada año. De esta cantidad, un 50% son menores de edad y 80% mujeres y niñas. Después del narcotráfico, constituye la segunda fuente más importante del crimen organizado y, en algunas regiones como Rusia, Europa del Este, Hong Kong, Japón y Colombia, se encuentra controlado por organizaciones criminales. Se estima que el tráfico de personas con fines de comercio sexual y de trabajos forzados produce una ganancia anual que fluctúa entre 9 y 11 billones de dólares anuales. Resulta interesante señalar que, a mediados de 2009, la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, destacó la importancia que tiene la desaparición de numerosos niños en los centros de acogida existentes en Europa.

Existen algunas organizaciones nacionales e internacionales que comienzan a reaccionar en contra de esta plaga que se extiende, mediante acciones de prevención, información y adopción de medidas que tienden a sancionar este crimen y ayudar a las víctimas. El *International Network of Religious Against Trafficking in Persons* (INTRATIP), es una institución católica que congrega a diferentes congregaciones religiosas feme-

³⁴ Voto concurrente, núm. 88.

ninas y que tiene su sede en Australia.³⁵ En los Estados Unidos, el Departamento de Estado ha creado una “Oficina para Dar Seguimiento y Combatir el Tráfico de Personas”,³⁶ que ha permitido la adopción de un “Acta Federal de Reautorización de Protección de Víctimas de la Trata de Personas” y que establece normas que buscan dar protección a los trabajadores que inmigran y a los menores de edad a quienes se descubre sometidos a la trata de personas. Se busca sancionar todas las formas de esclavitud, comprendido el tráfico de personas, así como prevenir este delito. Igualmente, el Departamento de Estado anualmente publica un informe sobre el tráfico de personas que resulta un instrumento muy importante para poder dar seguimiento a las características que presenta este fenómeno.³⁷

Por su parte, el Consejo de Europa aprobó la “Convención Europea contra el Tráfico de Seres Humanos”, que entró en vigor el 1 de febrero de 2008. La Convención establece los niveles más altos de protección para las víctimas del tráfico de personas e incluye el mandato para los gobiernos de proporcionar apoyo y asistencia a las víctimas, la ausencia de sanción para las mismas y el otorgamiento de permisos de residencia. Esta Convención amplía las medidas que se han podido adoptar a nivel de Naciones Unidas.

A nivel internacional, ha existido un esfuerzo para llegar a establecer con precisión el fenómeno y las normas necesarias para poderlo sancionar. Así, ya en 1993, cuando se realizó en Viena la Conferencia de Naciones Unidas sobre Derechos Humanos, se estableció que la trata de personas constituye un acto violatorio de los derechos humanos. Se pudo avanzar gracias a la Cuarta Conferencia Internacional de la Mujer, que se llevó a cabo en Beijing, China, en 1975, y el primer diagnóstico mundial sobre el tema de la trata se dio un año más tarde. Entre 1997 y el año 2000, se elaboró en Viena el texto de la Convención contra la Delincuencia Organizada Transnacional, acompañado de dos Protocolos

³⁵ www.catholicreligiousaustralia.org. La red, puesta en marcha en 36 países, implica a más de 500 religiosas y 252 congregaciones femeninas.

³⁶ *Office to Monitor and Combat Trafficking in Persons*.

³⁷ Algunas informaciones para el presente artículo fueron obtenidas del *Trafficking in Persons 2008 Report*, al cual se puede acceder en www.state.gov/g/tip/tiprep/2008

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

que la perfeccionan.³⁸ El primero es el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, en tanto el segundo es el Protocolo contra el tráfico ilícito de migrantes por tierra, mar y aire. Estos instrumentos internacionales fueron presentados en la reunión de Palermo, Italia, el año 2000 y a finales de 2003 entraron en vigor. A fines de 2009, se ha logrado que 147 países hayan firmado la Convención contra el Crimen Organizado Transnacional y sus dos Protocolos Complementarios.

A nivel de las Naciones Unidas, es igualmente importante recordar las medidas establecidas por la Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989, que fue seguida por otros dos instrumentos: el Protocolo Facultativo relativo a la participación de los niños en los conflictos armados, del año 2000, y el Protocolo relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, también del año 2000.

El día de hoy se distingue el tráfico de la trata de personas. Como lo hace notar la Organización Internacional de Migraciones (OIM),³⁹ las diferencias fundamentales se pueden establecer de la siguiente manera:

Diferencia entre tráfico y trata de personas

152

Tráfico	Trata
<ul style="list-style-type: none"> • El migrante establece contacto directo con el traficante. • Implica siempre cruce de fronteras internacionales. • El dinero es factor esencial. • La relación traficante-migrante termina con el traslado. • Mayoritariamente varones. • Riesgos de vida y salud durante el traslado. • Es básicamente un delito contra el Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> • El contacto se da bajo engaño y/o abuso, y/o coacción. • Dentro o fuera de un país. • Lo importante es someter a la persona a deuda económica. • Esta relación se prolonga. • Mayoritariamente mujeres y menores. • Se minimizan los riesgos. • Es básicamente un delito contra el individuo.

³⁸ Estos documentos jurídicos se pueden consultar en www.acnur.org, en la sección Base de Datos Legal.

³⁹ Cfr. *La Trata de Personas. Aspectos Básicos*. CIM-OEA-IOM-INM, 2006, México.

El Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas la define como “la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad, o a la concesión o recepción de pago o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos” (Art. 3^a). Esta definición trata de cubrir las diferentes formas de trata de personas. El hecho de que la persona haya dado su consentimiento a cualquiera de las formas de explotación intencional que se han señalado no será tenido en cuenta si ha recurrido a cualquiera de los medios que se han mencionado en el citado artículo.

Es fácil ver que, en el caso de personas que desean ingresar a un país extranjero y carecen de los documentos necesarios para hacerlo, la posibilidad se abrirá al recurrir a un traficante de personas. Así los migrantes económicos y numerosos peticionantes de asilo recurren con frecuencia a este medio. En caso de necesidad, el tráfico se transformará fácilmente en trata de personas.

Estimaciones del número de víctimas de trabajo forzoso y trata (2009)

	Número de víctimas en situación de explotación y sumisión al trabajo forzoso	Número de víctimas de la trata
Economías industrializadas	113.000	74.113
Economías en transición	61.500	59.096
Asia y el Pacífico	6.181.00	408.969
América Latina y el Caribe	995.500	217.470
África Subsahariana	537.500	112.444
Oriente Medio y África del Norte	229.000	203.029
Total	8.117.500	1.075.141

Nota: de los cálculos se ha excluido a las víctimas de la explotación sexual forzosa con fines comerciales.

FUENTE: www.ilo.org/declaration

JAIME RUÍZ DE SANTIAGO

Diversos son los objetivos que puede tener este último fenómeno: es muy frecuente la trata de personas con fines laborales, aportando ‘mano de obra barata’ a fábricas y maquiladoras, a trabajos agrícolas o a la construcción; personas para el trabajo doméstico o para practicar la mendicidad. En los últimos años, este tipo de comercio proporciona vientres de alquiler. Igualmente extendida está la trata de personas con fines de explotación sexual, es decir, personas (mayoritariamente mujeres y menores) destinadas a la prostitución forzada o a la pornografía, a la pedofilia o al turismo sexual. Hacen su aparición sospechosas agencias matrimoniales que se comprometen a la entrega de personas con las cuales contraer matrimonio en muy diversas circunstancias.

La trata de personas puede tener como finalidad la venta de niños para permitir falsas adopciones, o bien, proporcionar seres humanos para la realización de labores sucias y degradantes. Igualmente, en ciertas regiones del mundo el objetivo de la trata puede ser de carácter militar, al proporcionar seres humanos que pueden ser usados como niños soldados. Así, la UNICEF ha estimado que son más de 300,000 los niños, con edad inferior a los 18 años, los que son explotados de este modo en más de 30 conflictos armados alrededor del mundo. Y mientras la mayoría de los niños-soldados tienen una edad que media entre los 15 y los 18 años, muchos tienen una edad que fluctúa entre los 7 y los 8 años de edad. Tampoco es extraño, por desgracia, que la trata de personas sirva para alimentar un floreciente mercado negro de órganos humanos.

El Protocolo dedica toda su segunda parte a la protección y asistencia a las víctimas de la trata de personas. Se establece, por ejemplo, que en todos los casos se deben respetar los derechos humanos de las víctimas, subrayando los criterios de privacidad y confidencialidad. Es muy importante comprender la vulnerabilidad en la cual se encuentra la víctima del infame comercio, a la cual se le debe informar con toda claridad y exactitud de su situación legal y, en caso necesario, la posibilidad de pedir asilo. Esto es muy importante porque, con gran frecuencia, la víctima de la trata desconoce esta posibilidad. Es necesario documentar cada una de las etapas de atención y brindar a la víctima un período adecuado de reflexión. Igualmente, es fundamental fomen-

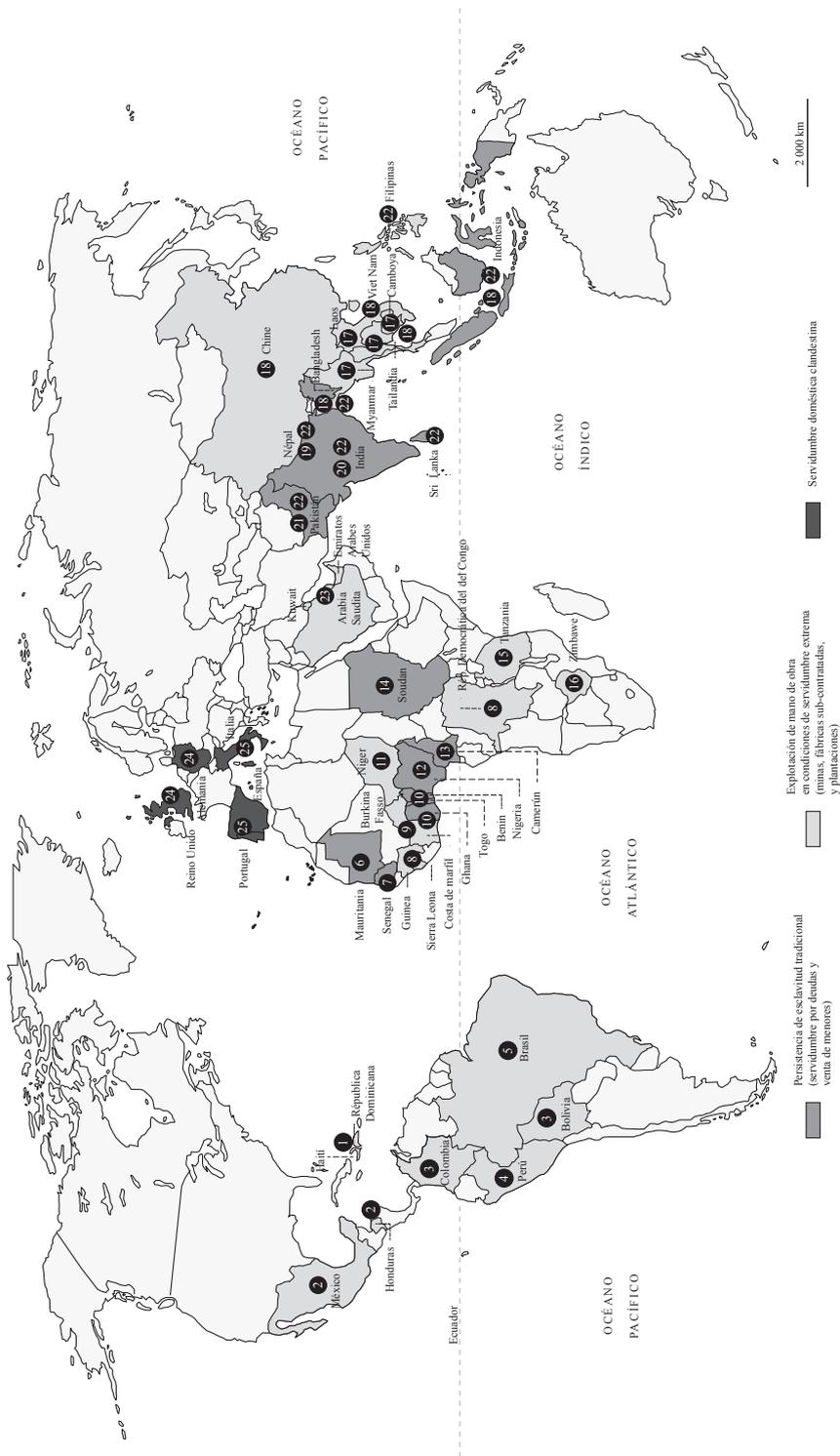
tar la capacidad de autodeterminación de la persona por medio de la toma de decisiones personales que le permitan recuperar control sobre la propia vida.

Así como la protección a migrantes irregulares o indocumentados se basa en los principios de igualdad y no-discriminación, este doble principio es también fundamental en el caso de la protección a las víctimas de la trata de personas. Es claro que, en el caso de niñas, niños y adolescentes, se deben tener consideraciones especiales, siempre pensando en su interés superior o prioritario, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta Convención ha sido perfeccionada por los dos Protocolos adoptados en el año 2000, a los cuales ya hemos hecho referencia.

Todo esto muestra que, frente a realidades humanas que con mucha frecuencia aparecen como negativas y desoladoras, el ser humano es interpelado y responde en no pocas ocasiones con gran dignidad: es un esfuerzo que requiere la intervención de personas concretas, de instituciones civiles y políticas, de los diferentes gobiernos y de la totalidad de la comunidad internacional. Los esfuerzos de los unos no anula ni hace inútiles aquellos de los demás: más bien se precisa de una acción ordenada y bien coordinada en un esfuerzo que, finalmente, debe ser siempre a favor del ser humano.

Y mientras uno viaja con tranquilidad, no debe olvidar los millones de seres humanos –hombres y mujeres, niños y niñas– que lo hacen en una situación desesperada...

Formas de esclavitud



N.B. Cuando se presentan diversas formas de esclavitud en un mismo país la forma dominante es la representada.

FUENTE: *Les abolitions de l'esclavage: la longue marche*, Textes et documents pour la classe, novembre 1993, révisé Bureau de Statistique du BIT, Genève, 2002, en *Atlas des Esclavages*, Marcel Dorigny y Bernard Gainot, 2006, Paris, Ed. Autrement, (traducción del autor), pp. 70-1.

Formas de esclavitud

1. Haití, República Dominicana

Tráfico de mano de obra (sobre todo haitiana) hacia las plantaciones dominicanas de caña de azúcar. Servidumbre doméstica: los *restaveks*, en Haití.

2. México, Honduras

Explotación de mano de obra en fábricas subcontratadas: las ‘maquiladoras’.

3. Bolivia, Colombia

Explotación de menores en las minas de carbón, oro y esmeralda: los ‘niños-topo’.

4. Perú

Explotación de menores indígenas en las minas de oro. Explotación de jóvenes indígenas en los campos de búsqueda de oro de la selva amazónica.

5. Brasil

Persistencia de la esclavitud por deudas en las *fazendas* del Noreste. Explotación de menores en campos de carbón y de madera de la selva amazónica. Explotación de menores en las fábricas de calzado. Servidumbre doméstica en las grandes ciudades.

6. Mauritania

Persistencia de esclavitud tradicional (unas 100,000 personas) al servicio de los grandes propietarios o de las élites de la capital.

7. Senegal

Mercados de contratación de menores sirvientas.

8. República Democrática del Congo, Sierra Leona, Guinea

Explotación de menores en minas de diamante.

9. Costa de Marfil, Burkina Faso

Explotación de menores en minas de oro.

10. Benin, Ghana, Togo, Costa de Marfil

Persistencia de esclavitud tradicional: menores son ofrecidas a dirigentes religiosos, a familias pudientes.

11. Níger

Explotación de menores en minas.

12. Nigeria

Tráfico de menores esclavos a partir de países vecinos (Benin, Camerún).

13. Camerún

Persistencia de esclavitud tradicional. Tráfico de mano de obra hacia países vecinos.

14. Sudán

Esclavitud tradicional reactivada por las milicias en detrimento de las poblaciones del Sur (los *Dinka*) o de Darfur.

15. Tanzania

Explotación de menores en minas de piedras preciosas (los *Snake Boys*).

16. Zimbawe

Explotación de menores en minas de cromo.

17. Tailandia, Myanmar, Laos, Camboya

Tráfico de menores comprados por intermediarios a familias pobres y vendidos como sirvientes domésticos, trabajadores y para prostitución.

18. China, Bangladesh, Indonesia, Camboya, Vietnam

Empleo de menores en la fabricación de grandes firmas (vestido, calzado de deporte).

19. Nepal

Persistencia de esclavitud tradicional de la *Kamaiya* y en la producción de tapetes.

20. India

Servidumbre por deudas en las fábricas de alfombras en Uttar Pradesh y de Rajasthan. Empleo de mano de obra servil en diversas regiones industriales.

21. Pakistán

Servidumbre de familias enteras por deudas en las tabiquerías, en la agricultura y en las fábricas de alfombras.

22. Bangladesh, Pakistán, India, Nepal, Filipinas, Sri Lanka, Indonesia

Esclavitud doméstica.

23. Emiratos Árabes Unidos, Arabia Saudita, Kuwait

Trata de mano de obra proveniente de Filipinas, Pakistán, India o Bangladesh y sometida a servidumbre por familias pudientes.

24. Reino Unido, Alemania

Servidumbre doméstica.

25. Portugal, España, Italia

Explotación de trabajo de menores.

©ITAM Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de este artículo se podrá hacer si el ITAM otorga la autorización previamente por escrito.

DIÁLOGO DE POETAS

La frescura del día

La poesía de Claudia Hernández de Valle Arizpe siempre ha estado en estrecha relación con el mundo sensible, con la manera de estar en él, de “sentirlo” en la forma más literal del término. A través de colores, olores, sabores, sonidos, caricias. Uno de sus libros más importantes se titula *Hemicránea*, y busca comunicar ese sentir en su parte más corpórea: el dolor. Sabemos que cuando decimos me duele el abandono y me duele la cabeza, el dolor no es lo mismo, aunque no pueda ser entendido un dolor sin el otro. El dolor del cuerpo es, en cierta manera, irresistible en la medida en que no es fácil de incorporar a nuestra inteligencia. Pero, en los últimos años, Claudia Hernández de Valle Arizpe ha conseguido ver el afuera como propio, es decir, no mirarse desde fuera sino mirarse desde dentro al mirar a los otros, al paisaje, a las cosas.

De ello son buen ejemplo los poemas que aquí se publican: al describir un paisaje o un sueño, una enfermedad o un viaje, la escritora hace eso justamente: describe, sin poner –al menos que se note– mucho de su cosecha, y eso provoca que el paisaje o una enfermedad le hablen, sean la voz y el cuerpo del mundo, de su mundo en la extrañeza que siempre necesita la poesía. Podríamos decir, parafraseando a Ortega, que el poeta es un ser –incómodo (de ida y vuelta)– en el mundo. Su mundanidad es subrayadamente dolorosa si se entiende y vive a fondo. Por eso su mirada –su dolor, su alegría– se concentra en un punto. “Lo mejor del río

CLAUDIA HERNÁNDEZ

fue la libélula”, principio del segundo poema, es un verso tan extraordinario que es casi una declaración de principios: la focalización de la vista en un detalle de la misma manera que el dolor se focaliza, como bien sabe quien padece migrañas o gota, o un dolor de muela.

La voz mítica, a la que aspira todo texto, se consigue cuando esa voz habla de un estar ahí presente: si ella sabe que estuvo en Tebas la griega, fue porque en sus sueños habló hoy, en ese eterno presente. En el cuarto poema se habla ¿del regreso? Creo que sí: también Penélope viaja con Ulises y regresa a casa después de muchas aventuras (tóme-se en cuenta la diferente significación cuando se dice: un hombre tiene aventuras y una mujer tiene aventuras). Empieza: “Quito el polvo de habitaciones o muebles”, lo cual podría presagiar el típico poema feminista de los años setenta u ochenta, pero prosigue: “de la sábila y los libros”. ¿Ha cambiado el tono? Pienso que sí, lo ha transformado el ritmo y la acentuación: habitaciones, muebles y libros están en otro registro que esa milagrosa, y en cierta manera humilde y cotidiana, sábila, que es milagrosa porque es esdrújula.

Y es también la magia de la ambigüedad que hace la poesía y de la cual no necesariamente es consciente el poeta: “recibo el pan fresco del día,/ la fruta recién cortada”. Suponemos en un primer impulso que a la frescura del pan corresponde la frescura del fruto “recién cortado”, como se dice del pescado, que ha sido sacado por la mañana (otra manera de la frescura). Pero en una segunda lectura, tan “natural” como la primera, el fruto está cortado para comerse, acompañado de ese café caliente en la cotidianidad o excepcionalidad de la pareja, mientras: “Se está cayendo a pedazos todo, allá afuera.”

El afuera no es entonces un tiempo distinto, ni siquiera un ahora lejano, sino justamente eso que está allá afuera y que forma parte del ser en su complejidad. En su libro *Perros muy azules*, del cual están tomados estos poemas, la idea del presente como una ruina es muy importante, pues hasta el mundo más fresco es una ruina construida cada día.

José María Espinasa.

CINCO POEMAS DE *PERROS MUY AZULES**

Claudia Hernández de Valle Arizpe

I. (DE “SOLO”)

Ayer recorrí Tebas.
Al final de una larga pared había una pileta.
Aguardé mi turno.
Me unté el agua en la frente.
Me incliné con devoción.
Después, ya lejos de todos,
caminé entre las ruinas.
Alguien del lugar me ofreció pan.
Me senté en una piedra a comerlo despacio
entre luces y sombras que se agitaban
con el paso de un rebaño.
En un lugar más frío me interceptó
una muchacha que vendía joyas y telas.
La dejé atrás con un gesto.
Despedía un calor de vela.
Supe que había estado en Tebas; la griega,
porque mi boca habló en el sueño.

161

**Perros muy azules* fue editado por el Ministerio de Cultura de la República Dominicana en marzo de 2010. Obtuvo el Premio Iberoamericano de Poesía “Jaime Sabines” para Obra Publicada, 2010, y será editado en México en 2011.

CLAUDIA HERNÁNDEZ

II. (DE “SOLO”)

Lo mejor del río fue la libélula.
Su vibración sobre el agua,
su vuelo y descensos de artefacto aéreo,
sus nervios en cortes y secuencias,
su esnobismo de prendedor con alas.
Lo mejor del río fue la libélula
persistente sobre la superficie
con sus giros en línea y su atropello:
una ráfaga azulmarrón
aliada del aire y de la luz.
Vibrando cabeza y alas,
vuela estática
y luego se mueve: es el verde abajo
de árboles y plantas;
el violeta del agua honda
que hay en las piedras.

III. (DE “ENFERMA”)

Inmediata la desaparición del dolor, la llegada de las visitas, la taza de café. Reciente la despedida, los domingos, el dulce en la boca. Remota la noche de ayer, la anterior, que es como todas: sola y con miedo. Los médicos dicen otra cosa para tu memoria. Hablan de ti como si no estuvieras. Julia y yo te miramos preguntándonos si entiendes todo esto, si sabes hacia dónde vas y hacia dónde nos llevas. Serán días más de ella que de nadie, tal vez confusos pero con euforia; habrá momentos buenos, ¿no ha sido siempre así? ¿No es acaso igual para todos? Dejará libros, verá más fotografías, ¿y la música? La música es un piano, pero también el agua cuando la abrimos a uno y otro costado de nuestro cuerpo. Te repito qué es la música, en dónde se esconde, de dónde brota. Y, sí, tendrás menos miedo al dejar de preocuparte por lo que sucederá; vas a ir olvidando tramos y apagando luces.

Hablas del valle tras la sequía. De la velocidad del fuego cuando avanza sobre pajas y maderos. De esa imagen que puede ser un reflejo o una simple introspección: algo que se desplaza lentamente hacia la orilla; una hoja, un tronco, el resto de algo más grande en la superficie. Con el azul de la llama, tus ojos incendian lo que relatan de manera accidentada: el movimiento de algo sorprendente que al permanecer se volvió un enigma. ¿De qué estás hablando?

Nuestros nombres te son piedras y nuestras preguntas, un eco que no escuchas. Descubren la sal del mar cuando dicen que no eres la misma. Todo eso fue antes; antes de la enfermedad, antes del exilio. Al verte ahora, nadie creería que fuiste aquella, pero ¿no es esa nuestra historia y la de todos?

Me siento a mirar contigo la corriente. El agua crecida y revuelta; las piedras grandes con sedimentos en su costa. Río de estuario, de ancha desembocadura que no vemos desde aquí ni por ahora.

CLAUDIA HERNÁNDEZ

IV. (DE “EL VIAJE”)

Quito el polvo de habitaciones y muebles,
de la sábila y de los libros.
¿Para qué limpiarlo?
Volverá pronto a recobrar sus sitios
el polvo que es la tierra, la tierra que es roca,
la roca sólida que se transmuta.
Aquí, donde van y vienen disparos,
—matadero de veinte guerras simultáneas—
recibo el pan fresco del día,
la fruta recién cortada,
lo álgido del café,
el cuerpo de un hombre.
Se está cayendo a pedazos todo, allá afuera.
A veces cuesta dormir, conciliar imágenes
de migración y destierro.
Sin embargo recibo el ritmo de otra sangre,
su pulso de silencio enamorado,
su gestión de perfectos pormenores.

V. (FRAGMENTO DE “SOLO Y ENFERMA”)

La mañana que te visité
afuera las palmeras se arqueaban.
Tu voz de enfermo se perdía
bajo la tormenta.
Notaba yo más los gestos
de tu cuerpo estrecho, de tu cara de ave,
de los huesos y venas de tus manos,
que las palmeras
detrás de los cristales como cántaros.
Todo fue un sueño, pensé al salir de tu casa.
Recorrí varias calles y dudé:
¿Será que sólo he quedado yo
sobre la faz de la tierra?
Volteaba hacia las ventanas
en busca de alguien que me mirara
pero no había nadie.
Los muros repletos de humedad
los muros con graffiti
los muros con hormigas
los muros que guardan baldíos
y lotes abandonados a la basura
los muros que ocultan
los muros ¿enemigos?
Parecía que sólo ellos me hablaban:

“Ayer recorrí Tebas.
Al final de una larga pared había una pileta.
Aguardé mi turno.
Con el agua en la frente
me incliné con devoción.
Después, ya lejos de todos,
eché a andar entre las ruinas
para siempre”.

©ITAM Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de este artículo se podrá hacer si el ITAM otorga la autorización previamente por escrito.

AQUI DIZE CÓMO DON LUIS MIGUEL AGUILAR PUSO PROPÓSITO DE METRIFICAR AL URBANO MODO*

En estos días passados aconteciome un fecho de menor importancia, ca non todo acontecer la mesma calada ha en la vida de los omes, pero equal pussome la alma e la consciencia en grant apremio asy que la sciencia poetal demandaba el tractamiento dino de la estoria e la nescessidad de escrevirlo en fabla fermosa.

Ca estando yo a la vera del Sanborns de Sant Angel vide passar tres damas hermosas e olientes e ataviadas a la guanga moda. Fuentes altas, narizes afiladas e chicas bocas; gargantas maravellosas e so los cuellos blancos com la nata, el de dos dellas, e dulce qual ron añexo la almena giratoria e morena de l'otra, las sus cintas delgadas daban aseo y realze, que era un contento.

Sus cabellos a corte punk luscian; sus tetas equalables con fructos del parayso; las sus piernas so la saya e la mezclilla Jordache qual dos columnatas jonicas; e tan poco afeado todo que en los pies me levantaban. E non solo a mí los neones del alumbrado tenyan a su passo tan grant contento amoroso ca su frialdat de yelo parpadeante en fuego desmoderado derretirse semejava. Devedes estimar que aquellas dueñas dinas represen-

*Don Luis Miguel Aguilar Poeta est et Scriptor Mejicano. Primera fue una que deste codex aparecióse en vulgata *La Xornada*, XXVI de Junius anno Domini MCMXXXV, folio XXVI.

LUIS MIGUEL AGUILAR

tantes del Elicon obieran seydo, ca flotaban en la cibdat qual eternamente dançando entonro d'una fuente.

É con voluntat muy presta la yntencion me fice de seguillas a distancia: non, lo digo, por dissoluto ympulso de ligallas mas por curiosibdat de conoscellas.

Apres d'algunas quadras e sudores malinos las dueñas detubieronse a la vera de una discotheca e despusieronse aguardar por los galanes que de amores avian reqüesta previo concierto telephonico. Por non facerles incomoditat e grant turbança non quise ir mas adelante; ca recargado en un tronco metalico solo villas e fue question de luxo contemplallas.

Aqueste logar e jardín cobdiciadero pleno estaba; grant cola avía a las sus puertas e los galanes concertados por ningun lado parecían. Dime valor, acerqueme e dixeles:

“Buenas señoras, oficio mio es radiophonico, e quisiera preguntaros que rimos vos preferis, ca muy ansiosas os veo a las puertas de aqueste antro”.

Ellas con risas dixeron:

“Despacio ha de ir la baraxa; estais fablando al tanteo”.

“Non, dixeles yo, señoras; lo que me trae a vosotras es opinion e sondeo, non embargante que sy a gustos vamos, a fe mia que sois tres cueros”.

Ellas:

“Galanes avemos. Non soys vos el que buscamos. Por quanto a rimos respecta, Cyndi Lauper e Madona, com una virgine, es lo que mas degustamos. E asimesmo Don Miguel Jackson, e Maria Conchita Alonso en el metro castellano: Mas cantat, pues que cantamos; esta debes conoscer”.

Dixeles non me era ymota mas dezirla e consonarla non sabría. É la cancion fablaba de vino e noche loca, e la dueña la honra del amante manchado avía, e otros brazos obieron della reqüesta; su voluntat flaqueo e asy dezía la estoria. A mas abondamiento cantaron Emanuel, dixeron

tenyanlo por grant deleyte e sotil ingenio, auctor de cosas assaz fermosas e placentes de oyr. Apres con buen gusto de pies e bordones consonaron Josse del Josse, Principe de los Dezires nomnado. E todo esto, non por mí, que yo bien se lo entendí. Las gracias di yo a las gracias e me fui desconsolado.

En caminando trabajabame la nescessidad de escrebir en prosa soluta algun manualillo de modo de traer el assiano estilo rimico a cosas de oy, e formas nuevas de dezir e metrificar acontecieres que passan en aquestos tiempos e en aquesta cibdat. E digo con modestia que rimos viejos requiesta han de acomodo en metro nuevo. Ca epitalamios non mas avemos, syno arrejuntalamios celebrales, cantares en loor de los amantes que oy unen sus vidas e pertenencias fuera de ley e lazo ecclesiastico, e se aman en camas e departamientos estrechios.

E por enxemplo el fecho de non aver endecha nueva que rime lo acaesido con Alicer Caro Quintero e la cayda del Reyno de Guadalajara, como de raro la Fortuna en ningunas cosas luengamente repose. E la otra noche vide la luna como una Diana de gris açotea, casta e hermosa, e a la par della posaba la antena televissiva, e junto dellas un tinaco manso como elephante e como transporte sumiso de Anibal urbano por sy pluguiera montarlo e conquistar la cibdat.

Asymesmo, las serranillas seran discotequillas, e los villancicos, urbicos. Como para qualquier theorica mucho es nescessaria la practica, para mí tengo pensado escrebir algun cuadernin de cancioncillas en forma rimica que yo mesmo baptizadolos he cocherolas, ca barcas non vedo por lado alguno, mas coches sy, e muchos; e los unicos rios son exes viales, e la unica mar visible el mare humanum. Titularela Dezires para dezir en los taxis o qualesquiera parescido segunt la Sancta Trinidad desponga.

Asy destes rimos que ya dixi, como de otros, desque Stereo Rey ha conguerdio las canciones d'amigo e mal maridadas; ca han desaparecido las gentiles florestas e todo campo es sembradio de asphalto, e aqueste muy dulze dezir de Juan del Encina olores semeja traer de rredada:

“¡No te tardes que me muero,
carcelero!”

LUIS MIGUEL AGUILAR

Lo mesmo la cancion Da amanece, ya amanecía que oy dixeranle:

**“Da amanece en ese antro,
levantaivos las botellas
y a hacer llanto”.**

Ca entoda plaça e castillo se canta: “Tres morillas en el 2 me trahen amores: Duri, Crystal, Laura Flores”, e otras cosas assaz dinas de meditación que abemos enarrado con estos tantos auctores, que por no llevar a mas cuento e me allegar a la ribera e puerto de mí obra, asy dexo.

NOTAS

EL *HIMNO A ZEUS* DE CLEANTES

*José Molina Ayala**

RESUMEN: El *Himno a Zeus* de Cleantes, por sus características formales y por su contenido, es un texto importante y peculiarmente interesante para comprender la época helenística.

PALABRAS CLAVE: *Himno a Zeus*, Cleantes, época helenística, estoicismo, Naturaleza, religión, Calímaco.

ABSTRACT: Due to its structural aspects and content, Cleantes' *Hymn to Zeus*, is considered a significant and interesting text aiding our understanding of the Hellenistic era.

KEYWORDS: Hymn to Zeus, Cleantes, Hellenistic era, stoicism, nature, religion, Callimachus.

171

RECEPCIÓN: 11 de agosto del 2010.
ACEPTACIÓN: 7 de diciembre del 2010.

* Centro de Estudios Clásicos, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.

EL HIMNO A ZEUS DE CLEANTES

Generalidades de la época helenística

Suele llamarse “época helenística” al lapso que transcurre entre dos muertes, la de Alejandro Magno y la de Cleopatra, es decir, aproximadamente del 323 a. C. al 30 d. C. Esta designación me parece acertada, ya que, por más convencionales que sean los límites de un período histórico, en este caso no pueden soslayarse las consecuencias que tuvo la expansión macedónica,¹ de las cuales, tal

vez las más importantes y decisivas hayan sido, precisamente, la difusión e inculcación de la civilización helena a lo largo de todos los territorios conquistados. Tras la derrota del ejército de Marco Antonio a manos de Octavio, Cleopatra —la última descendiente de la dinastía de los Ptolomeos— daría fin con su propia muerte a un modelo económico y político que debió sucumbir, como tantos otros, a la hegemonía del imperio romano.

Por supuesto, no se trata de una época decadente ni, mucho menos, de una mera “excrecencia” de la Grecia clásica. Por el contrario, deben sorprendernos las soluciones que los hombres de aquellos tiempos encontraron para arrostrar las dificultades

¹A. Dihle, *A History of Greek Literature. From Homer to the Hellenistic Period*, 1994, London/New York, Routledge, p. 234: *It is misleading to obscure the epoch-making character of this event (sc. la campaña militar de Alejandro), as has recently been the case in historical scholarship, by setting the date for the rise of Hellenism in the mid-fourth century BC simply because the intellectual preconditions, and in some cases the early forms of new phenomena, were in place prior to Alexander.*

que implicaron la nueva configuración de la sociedad —piénsese tan sólo en los problemas del cosmopolitismo, de las migraciones, de las constantes guerras entre ejércitos, formados principalmente de mercenarios, y del continuo intercambio económico—, la crisis de las ideas que hasta entonces prevalecían, y la génesis, la apropiación y el desarrollo de otra cosmovisión. Hay que resaltar, más que nada, el gran atrevimiento y el mérito que supuso renunciar a los criterios tradicionales y someter todo al análisis del raciocinio. Consecuencia natural de este arrojío fue, por ejemplo, el desarrollo técnico y científico, de una magnitud que no volvió a verse sino hasta el siglo diecinueve de nuestra era; el solo nombre de Arquímedes debiera servir como emblema del progreso de entonces, para no hablar del “astrónomo” Arato, ni de su gran comentarista Átalo de Rodas, ni del controvertido matemático Hiparco de Nicea, ni de Aristarco de Samos, el Copérnico de la Antigüedad, de quien el mismo Arquímedes afirma (y rechaza) su teoría heliocéntrica.² Pero, es preciso insistir, si todo entró en crisis, también todo fue puesto bajo la lente del *lógos*:³ la literatura y la religión, la filosofía y la política,

²T. Heath, *Aristarcus of Samos, the ancient Copernicus*, 1913, Oxford, At The Clarendon Press, p. 301.

³P. C. Tapia Zúñiga, “La *areté* en la época helenística”, *Nova tellus*, 9-10, 1991-1992, pp. 289-301.

el conocimiento y la ética, el hombre mismo. Así se explican la irrupción de formas alternativas de pensamiento, las más nuevas y variadas escuelas filosóficas, las inusitadas modas literarias, el desarrollo de nuevas tecnologías y el progreso de las distintas ciencias, etcétera.

No es, pues, una época “menor” en la historia de la cultura. Más aún, ya en la época imperial, Octavio Augusto decidió también llevar el helenismo a los territorios conquistados por Roma, de manera que lo sucedido en la época helenística no es insignificante para lo que llegó a ser (eso que se dice ser) la civilización occidental, que en mayor o menor medida, y para bien o para mal, es todavía la nuestra. Además, ahora que todos se llenan la boca con la “globalización”, no será inútil asomarnos a aquella primera expansión generalizada de un modelo cultural.

Cleantes y el estoicismo

Cleantes nació hacia el 331 o 330 a. C., según los pocos datos que tenemos, gracias a Diógenes Laercio,⁴ en la Tróade, en la ciudad de Assos; fue primero boxeador y, después de conocer, en Atenas, a Zenón de Citio, se dedicó a la filosofía durante el día y a trabajar durante las noches; tras una

⁴D. L., VII, 168-176.

NOTAS

inflamación de las encías, se dejó morir de hambre, pues, según él, en el año 230 o 229 a. C., ya había vivido demasiado.

Estos pequeños datos nos hacen ver, por una parte, la movilidad que había en la época helenística; en efecto, los hombres ya no pertenecen a la *polis* tradicional, sino son “ciudadanos del mundo”; viajan, cambian de residencia; en cualquier ciudad se sienten como en la suya, con tal de que ésta comparta ciertos elementos comunes a todas, como los gimnasios, las palestras, el teatro, la lengua, las costumbres, etcétera. No es mínima la influencia que empiezan a ejercer las culturas no griegas en la *ecumene*; sin embargo, ésa será mínima, si se expresa por vías distintas del helenismo. De hecho, discernir los elementos extraños a la tradición griega no sería una pequeña labor de cualquier investigación que se emprendiera a propósito de esta época.⁵ Por otra parte, aun si se toma como falsa la *Vida de Cleantes* de Diógenes Laercio, ésta refleja que, en la época helenística, el individuo emerge con una mayor independencia con respecto a su origen, a su posición social, a su oficio. Se han trastornado las coordenadas que orientaban a los ciudadanos de la época clásica y comienzan a fraguarse otras

categorías para pensar sobre el hombre; por ejemplo, la propiedad, o al menos la “propiedad” sobre el propio cuerpo será punto de arranque para reflexiones estoicas sobre el valor del ser humano y para la ulterior elaboración del concepto de persona.⁶

Al margen de las tradiciones filosóficas de la Academia y del Liceo, dirigidas esencialmente a las clases privilegiadas, las nuevas filosofías, en especial el epicureísmo, el estoicismo y el cinismo,⁷ concebidas no sólo como sistemas de pensamiento, sino, más bien, como formas de vida, se dirigieron a una capa más amplia de la población.⁸ Las diversas escuelas buscarán que el individuo, al margen de las circunstancias, consiga la felicidad en sí mismo; así, los estoicos la buscarán en la impassibilidad; los epicúreos en la imperturbabilidad; los cínicos en la indiferencia; los escép-

⁶A. A. Long, “Stoic Philosophers on Persons, Property-ownership and Community”, en R. Sorabji (ed.), *Aristotle and after*, 1997, London, Institute of Classical Studies, School of Advanced Study, University of London (Bulletin of the Institute of Classical Studies Supplement, 68), pp. 13-31.

⁷No pasa inadvertido que el cinismo tuvo su origen antes de la época helenística: aquí lo menciono por su carácter popular, dado que proponía más una manera de vivir que un sistema de pensamiento, y porque ciertamente la influencia de su crítica social perduró durante la época helenística. Por lo demás, en esta época se desarrolla el género de la sátira Menipea, tan relacionada con esta “escuela”.

⁸P. Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, 1998, México, Fondo de Cultura Económica, p. 122-3.

⁵Sobre el origen no griego del estoicismo, cfr. E. Elorduy, *El estoicismo*, 1972, Madrid, Gredos (Biblioteca hispánica de filosofía), t. I, pp. 25-73.

ticos, en la suspensión del juicio. Todas estas escuelas, incluso la de los pitagóricos,⁹ comparten el reto de dar respuesta a las nuevas interrogantes surgidas tras las conquistas de Alejandro. Evidentemente, no es el lugar para desarrollar los principios de cada una de las escuelas,¹⁰ y convendría sujetarse al estoicismo, en general, y más específicamente al estoicismo de Cleantes.

El estoicismo recibe su nombre debido a que su fundador, Zenón de Citio (*ca.* 344-262 a. C.); después de estudiar filosofía al lado del cínico Crates, de Estilpón, de Polemón y de Diodoro Crono, solía conversar y dar sus lecciones bajo la columna más importante de Atenas, la Στοὰ ποικίλη, el pórtico variopinto.

Ahora bien, aunque el estoicismo fue, entre otras cosas, un sistema de pensamiento, sus doctrinas no fueron siempre homogéneas, sino que se modificaron tras el debate con las otras escuelas. Así pues, en términos generales, se puede decir que el

estoicismo tuvo tres períodos: el temprano, el intermedio y el tardío. Zenón, Cleantes y Crisipo dominan el período temprano; Posidonio (*c.* 135-50 a. C.) y su maestro Panecio (*c.* 185-110 a. C.) son los personajes más importantes del intermedio; mientras que en el tardío destacan Epicteto (*ca.* mediados del s. I d. C.), Séneca (4-65 d.C.) y Marco Aurelio (121-180 d. C.).

Debe tenerse en cuenta que, como las otras escuelas, el estoicismo es una filosofía que, frente al desarrollo de las otras ciencias, se vio obligada a hacerse más sistemática; para ello, dividió su estudio en tres disciplinas principales: la física, la lógica y la ética. En términos muy generales, puede destacarse que gracias a ellos aparecieron en el horizonte filosófico problemas que ya no abandonaron la filosofía; por ejemplo, la libertad, el determinismo, el destino, la providencia, el eterno retorno, las pasiones, etcétera. Conviene señalar, como una de sus doctrinas de mayor importancia en dicho sistema, considerar a la física como equivalente de la metafísica y de la teología; es decir, para el estoicismo, sólo existe el ser material y todas las realidades que en otro tiempo Platón y Aristóteles consideraron como trascendentes o inmateriales (tales como Dios, el conocimiento o la virtud), pudieron ser explicados en términos mecanicistas.

⁹ Debe pensarse aquí en filósofos pitagóricos de época helenística, que atribuían sus obras a Pitágoras mismo, o a pitagóricos tales como Arquitas de Tarento, Filolao o Timeo, *cfr.* A. Dihle, *op. cit.*, p. 245.

¹⁰ Una excelente introducción a la filosofía de la época helenística es David Sedley, "The Protagonist", en Malcolm Schofield, *et al.* (eds.), *Doubt and Dogmatism. Studies in Hellenic Epistemology*, 1980, Oxford, At Clarendon Press, 1980, pp. 1-19.

NOTAS

Resalta, ante todo, la primacía que tuvo la ética como centro de las preocupaciones de los estoicos, sobre todo de Zenón y de Cleantes. En efecto, el trabajo filosófico de Zenón se concentró en los problemas éticos, considerando como principio básico “vivir en conformidad”; este principio quedó más especificado por Cleantes, el segundo escolarca, quien añadió “vivir en conformidad con la naturaleza”. Sin embargo, fue Crisipo (ca. 280-206 a. C.), a quien se le denomina “el segundo fundador” y por quien se definió lo que se conoce como “estoicismo ortodoxo”, quien sistematizó más sólidamente las intuiciones filosóficas de sus predecesores, apuntalándolas con el rigor lógico de los argumentos y haciéndolas capaces de sostener un debate frente el criticismo de los peripatéticos y de los académicos. A la postre, fue quizá el estoicismo la escuela de mayor influjo en la sociedad de la época helenística.

Ahora bien, el caso específico de Cleantes reviste particular importancia, si se considera que estuvo al lado de Zenón durante muchos años y que fue escolarca durante treinta y dos; sin embargo, para nuestra desgracia, las obras de Cleantes corrieron la misma suerte que las de otros filósofos de su época; es decir, fuera de algunas pocas obras y de algunos fragmen-

tos, están todas perdidas.¹¹ ¿Cómo es posible, escapando de las generalizaciones, comprender el pensamiento estoico de Cleantes, si no se cuenta con sus obras?

El *Himno a Zeus* de Cleantes (Stob., I, 25, 3-27, 4 = SVF, I, 537)

El *Himno a Zeus* de Cleantes, es, por su forma y contenido, texto privilegiado para comprender la época helenística, al menos en lo que representa su primera etapa,¹² y específicamente en lo que toca al estoicismo del filósofo de Assos.

Éstos son los versos, seguidos de una traducción que, espero, ayudará a vislumbrar lo que implica el estudio de los textos de la época helenística:

Κύδιστ' ἀθανάτων, πολυώνυμε παγκρατὲς αἰεὶ,
 Ζεῦ φύσεως ἀρχηγέ, νόμου μέτα πάντα κυβερνῶν,
 χαῖρε: σὲ γὰρ καὶ πᾶσι θέμις θνητοῖσι προσαυδᾶν.
 ἐκ σοῦ γὰρ γενόμεσθα θεοῦ μίμημα λαχόντες
 μοῦνοι, ὅσα ζῶει τε καὶ ἔρπει θνήτ' αἰὲν γαίαν·

¹¹ D. L., VII, 174-175. Algunos títulos de sus obras son: *El tiempo*; *El fisismo de Zenón*; *Exégesis de Heráclito*; *La sensopercepción*; *El arte*; *Contra Demócrito*; *Contra Aristarco*; *El impulso natural*; *Los dioses*; *El himeneo*; *La honestidad*; *Las virtudes*; *El amor*; *La libertad*; *Político*; *La justicia*; *La educación*; *La amistad*; *El placer*; *La dialéctica*; *Los predicados*, *La igualdad de la virtud del hombre y la mujer*, etcétera. En general, sobre el estado de la cuestión de las fuentes de los filósofos helenísticos, cfr. J. Mansfeld, “Sources”, en K. Algra et al. (eds.), *The Cambridge History of Hellenistic Philosophy*, 1999, Cambridge, Cambridge University Press.

¹² Con respecto a las tres etapas de la época helenística, cada una, más o menos, de un siglo de duración, cfr. A. Dihle, *op. cit.* pp. 234-5.

τῷ σε καθυμνήσω καὶ σὸν κράτος αἰὲν ἀείσω.
 Σοὶ δὴ πᾶς ὄδε κόσμος ἐλισσόμενος περὶ γαίαν
 πείθεται ἢ κεν ἄγης, καὶ ἐκόν ὑπὸ σεῖο κρατεῖται·
 τοῖον ἔχεις ὑποεργὸν ἀνικῆτοῖς ἐνὶ χερσὶν
 ἀμφήκη πυρόεντ' αἰεζώντα κεραυνόν·
 τοῦ γὰρ ὑπὸ πληγῆς φύσεως πάντ' ἔργα βέβηκεν,
 ᾧ σὺ κατευθύνεις κοινὸν λόγον, ὃς διὰ πάντων
 φοιτᾷ μινύμενος μεγάλῳ μικροῖς τε φάεσσιν
 ἥ ὡς τόσος γεγώς ὑπατος βασιλεύς διὰ παντός·†
 οὐδέ τι γίγνεται ἔργον ἐπὶ χθονὶ σου δίχα, δαΐμιον,
 οὔτε κατ' αἰθέριον θεῖον πῶλον, οὔτ' ἐνὶ πόντῳ,
 πλην ὅποσα βέζουσι κακοὶ σφετέραισιν ἀνοΐαις,
 ἀλλὰ σὺ καὶ τὰ περισσὰ ἐπίστασαι ἄρτια θεῖναι,
 καὶ κοσμεῖν τὰ κοσμη, καὶ οὐ φίλα σοὶ φίλα ἐστίν.
 ὦδε γὰρ εἰς ἐν πάντα συνήρμοκας ἐσθλὰ κακοῖσιν,
 ὥσθ' ἕνα γίγνεσθαι πάντων λόγον αἰὲν ἕοντα·
 ὃν φεύγοντες ἐῶσιν ὅσοι θνητῶν κακοὶ εἰσιν,
 δύσμοροι, οἳ τ' ἀγαθῶν μὲν αἰεὶ κτήσιν ποθέοντες
 οὔτ' ἐσορῶσι θεοῦ κοινὸν νόμον οὔτε κλύουσιν,
 ᾧ κεν πειθόμενοι σὺν νῷ βίον ἐσθλὸν ἔχοιεν·
 αὐτοὶ δ' αὐθ' ὀρμῶσιν ἄνοι κακὸν ἄλλος ἐπ' ἄλλο,
 οἳ μὲν ὑπὲρ δόξης σπουδῆν δυσέριστον ἔχοντες,
 οἳ δ' ἐπὶ κερδοσύνας τετραμμένοι οὐδενὶ κόσμῳ,
 ἄλλοι δ' εἰς ἀνεσιν καὶ σώματος ἡδέα ἔργα
 <.....> ἐπ' ἄλλοτε δ' ἄλλα φέρονται,
 σπεύδοντες μάλα πάμπαν ἐναντίαν τῶνδε γενέσθαι.
 ἄλλα Ζεῦ πάνθ' ὡρε κελαινεφές ἀργικέραυνε,
 ἀνθρώπους ῥύου μὲν ἀπειροσύνης ἀπὸ λυγρῆς,
 ἦν σὺ, πάτερ, σκέδασον ψυχῆς ἄπο, δὸς δὲ κυρῆσαι
 γώμης, ἢ πίσυνος σὺ δίκης μετὰ πάντα κυβερνᾷς,
 ὄφρ' ἂν τιμηθέντες ἀμειβόμεσθ' ἄσε τιμῆ,
 ὑμνοῦντες τὰ σὰ ἔργα διηγεκές, ὡς ἐπέοικε
 θνητῶν ἕοντ', ἐπεὶ οὔτε βροτοῖς γέρας ἄλλο τι μεῖζον
 οὔτε θεοῖς, ἢ κοινὸν αἰεὶ νόμον ἐν δίκῃ ὑμνεῖν.

Gloriosísimo entre los inmortales, de muchos nombres, siempre todopoderoso
 Zeus, conductor de la naturaleza, gobernando con ley todas las cosas,
 salud: es justo que a ti cualquier mortal te invoque.
 En efecto, de ti nacimos, habiéndonos asignado ser imágenes de dios,
 únicos, en todo lo que vive y se arrastra sobre la tierra;
 por eso te cantaré constantemente y tu poder siempre alabaré.
 Ciertamente a ti, todo este orden, girando en torno a la tierra,
 te obedece, de la manera que rijas, y voluntariamente es dominado por ti;

así tienes, útil, en tus invencibles manos,
 el ardiente y siempre viviente rayo de doble filo;
 pues por su golpe todas las obras de la naturaleza han sucedido;
 con él, tú rectificas la razón común, la cual a través de todo
 avanza, mezclando las luces pequeñas con la grande...
 ~ cuán grande te has hecho supremo rey a través de todo ~
 Ninguna obra surge sobre el suelo sin ti, dios,
 ni en la etérea bóveda divina, ni en el mar,
 excepto todas las cosas que ejecutan los malvados por sus insensateces.
 Pero tú sabes hacer proporcionado lo excesivo y ordenar lo desordenado, y lo no querido, para ti es querido.
 Pues de esta manera has ajustado todas las cosas en una sola, lo bueno con lo malo,
 de manera que la razón de todo resulta ser siempre una sola;
 a la cual rehuendo renuncian todos los que de los mortales son malvados,
 desdichados, y quienes siempre están deseando la posesión de los bienes
 ni observan la ley común de dios, ni la escuchan, obedeciendo a la cual tendrían una vida buena junto con intelecto;
 ellos, por el contrario, se lanzan insensatamente al mal uno contra otro,
 unos, por la fama, teniendo un afán ineluctable,
 otros, por astucias, dirigidos a ningún orden,
 otros hacia el desenfreno y hacia las obras placenteras del cuerpo
 <.....> de aquí para allá son llevados apresurándose muchísimo por que suceda lo contrario.
 Pero Zeus, generoso, que cubres el cielo de nubes negras, el de rayo fúlgido,
 ampara a los hombres de la deplorable inexperiencia, a la cual, tú, padre, dispersa, y concede que obten-gamos
 juicio, en el cual confiado tú gobiernas todo con justicia,
 para que, habiéndote honrado, seamos recompensados con honra,
 cantando tus obras perpetuamente como conviene que el mortal esté, puesto que ningún otro don para los mortales hay más grande
 ni para los dioses, que cantar siempre en justicia la ley común.

NOTAS

Sólo la “inexperiencia” y la falta “de juicio” (para usar los mismos términos de Cleantes, *λυγρή, γνώμη*), evitarían el asombro ante estos versos, y me refiero a los versos griegos, de cuya forma y contenido mi traducción es un mero esbozo. En efecto, estamos frente a una obra de arte, un poema, es decir, ante un texto que obedece a determinadas reglas para su elaboración, y que, al mismo tiempo está pletórico de sentidos.

Ahora bien, el himno como género se remonta a la tradición de los *Himnos homéricos*, donde el contenido religioso, expresado en la alabanza de las hazañas de los dioses, está unido íntimamente a la forma épica de los hexámetros. Posteriormente, el himno religioso ha debido sufrir una transformación de acuerdo con las crisis que experimentó la religión griega, hasta llegar a Calímaco, donde lo religioso es mero pretexto para exhibir los singulares valores de la literatura alejandrina: la erudición, el virtuosismo poético, la crítica literaria. Sin embargo, no parece que el *Himno a Zeus* de Cleantes tenga meras pretensiones literarias, pues en su contenido se vislumbra una religiosidad, que podría provisionalmente denominarse “filosófica”, alejada de Homero, pero de un peculiar sentido que todavía está por determinarse. Por otro lado, el contenido está sometido a cánones de escritura que no son “ingenuos” o

espontáneos, y más allá de la significación que puedan tener las formas para establecer el género del poema; parece, según el testimonio de Séneca, que hay intenciones y efectos didácticos en la escritura en verso, “pues, como decía Cleantes, así como nuestro aliento produce un sonido más claro cuando una trompeta, habiéndolo contraído por los espacios angostos de un largo canal, lo suelta finalmente por una salida más abierta, así la estrecha necesidad del poema hace más claros nuestros sentidos”.¹³

Entonces, en cierta forma y de manera apresurada, ¿podemos decir que estamos frente a un poema didáctico, acaso a la manera del *De rerum natura* de Lucrecio?

En cuanto al contenido, allí están los principales temas de toda filosofía: dios, hombre y mundo; están también los temas más significativos de la filosofía estoica, la ética, la física, y aunque en mucho menor medida, la lógica; de manera específica, están los temas del destino, de la providencia, de la virtud, de la libertad, etcétera. Detrás de todo el poema, se puede suponer la siguiente intención: frente

¹³ Sen., *Ep.*, CVIII: “*Nam*”, *ut dicebat Cleanthes*, “*quemadmodum spiritus noster clariorem sonum reddit, cum illum tuba per longi canalis angustias tractum patentiore nouissime exitu effudit, sic sensus nostros clariores carminis arta necessitas efficit*”.

a la decadencia de los criterios hegemónicos tradicionales, Cleantes buscó un fundamento universal, o mejor dicho, cosmopolita, y lo encontró en “la naturaleza”, a la que había que conocer, o en “el destino”, al que había que someterse, o en Zeus, en el Zeus de los estoicos, “el Zeus de Cleantes es νόμος (ley universal), es εἰμαρμένη (destino inevitable), es λόγος (razón que penetra todo el universo) y es πρόνοια (providencia casi amorosa)”;¹⁴ por todo ello, un Zeus digno de un canto. Cleantes buscó, pues, junto con los otros estoicos, una revaloración *sui generis* de la religión tradicional, como consecuencia obligada de conocer y seguir a la naturaleza, lo cual era, precisamente, base de la felicidad. Hay que decir, además, que es muy posible que el poema en sí mismo quiera ser también él, de alguna manera, un universo ordenado por Zeus,¹⁵ como el cosmos de los fenómenos de Arato, donde frecuentemente el Cielo es Zeus, y Zeus, un padre providente —casi igual que el de Cleantes—.

¹⁴Bern Effé, en Pedro C. Tapia Zúñiga, “Dioses y signos visibles”, en *Revista Universidad Nacional*, 586-587 (noviembre-diciembre), 1999, pp. 68-74.

¹⁵D. Gigli Piccardi, “L’opera letteraria e l’Universo. Cleante, Crisippo, Elio Aristide”, *Prometheus*, XIII, 1987, 28-36.

Origen y transformación del poema. Cuestiones pendientes

Pero ni el estoicismo en general, ni Cleantes en particular, nacieron, como se dice, “ni de árbol ni de piedra”.¹⁶ Tampoco el *Himno a Zeus* vino de la nada ni, por supuesto, fue a parar en la nada. En efecto, los estoicos como las otras escuelas helenísticas, abrevaron de la tradición remota y próxima de la filosofía. Así, los epicúreos se nutrieron preponderantemente del atomismo de Demócrito y Leucipo; los escépticos, en los llamados diálogos aporéticos de Platón; los cínicos, en ciertas actitudes socráticas en contra de las convenciones sociales; los estoicos se incendiaron con el fuego de Heráclito.

Para la exposición y elaboración de su pensamiento, como dijimos, los filósofos del Pórtico no sólo no echaron por tierra las tradiciones precedentes, sino, además, tuvieron un continuo debate con las otras escuelas contemporáneas, que no pocas veces los llevaron a modificar su pensamiento o a expresarlo de una manera más consistente, valiéndose incluso de metodologías ajenas. Este debate de ideas originaría, a la postre, el eclecticismo de las etapas filosóficas posteriores. ¿Qué doctrinas del poema fueron desarrolladas por los mismos

¹⁶Hom., *Od.*, xix, 163: οὐ γὰρ ἀπὸ δρυὸς ἔσσι παλαιφάτου οὐδ’ ἀπὸ πέτρης.

NOTAS

estoicos, de acuerdo con los fragmentos que nos han llegado? ¿Qué doctrinas fueron contradichas o seguidas por las distintas escuelas helenísticas? ¿Qué otros textos, anteriores, contemporáneos o posteriores, pueden contribuir a la mejor comprensión del poema? Tal vez habría que leer el poema de Cleantes a trasluz del *Timeo* de Platón, más que en referencia a las doctrinas de Heráclito. Sin embargo, éstas y otras preguntas esperan una respuesta, una investigación que no puede hacerse en este espacio.

Asimismo, podría investigarse también la influencia posterior del *Himno a Zeus* aun en tradiciones ajenas al estoicismo. Se habría de indagar, entonces, la recepción que tuvo el poema en posteriores escritores y poetas. Valga mencionar, por ejemplo, al gran pensador Pablo de Tarso, sí, o San Pablo, que introduce a la revelación del Nuevo Testamento un verso del *Himno a Zeus* de Arato;¹⁷ sin embargo, dicho verso arateo concuerda casi literalmente con un verso de Cleantes: ἐκ σοῦ γὰρ γενόμεθα. No hay que olvidar que tenemos este poema porque se conservó gracias a Estobeo, un obispo del siglo V d. C., que lo consignó en sus *Églogas*.

En cuanto a la forma, no hay que pasar por alto el vocabulario, la métrica, el tono épico del poema y demás

recursos de la retórica. Habría que analizar todo minuciosamente, y acaso, sólo entonces, se pueda clasificarlo debidamente. Pero tratándose de un poema de la época helenística esto no basta. En efecto, tenemos como paradigma de la estética alejandrina –nacida al amparo de las cortes ptolemaicas–, las obras de Calímaco de Cirene (ca. 305-240 a. C.), de quien Cleantes es contemporáneo.

¿Cómo describir y juzgar en pocas líneas la obra del poeta bibliotecólogo, filólogo (=erudito), lexicólogo, mitólogo Calímaco? En ella no hay palabra ociosa; todas están llenas de sapiencia; de alusiones veladas y manifiestas a la tradición léxica; de crítica histórica y literaria; muchas de esas palabras no se escribieron sin ironía. Incluso la posición de un vocablo dentro de un hexámetro le sirve al poeta de Cirene para hacer sarcasmos a costa de Homero. Ora describe un mito antiguo, el menos conocido; ora juzga entre dos versiones del mismo mito; ora adula a la esposa de su patrono; ora critica los enormes fárragos, el gran mal del libro grande, en favor de la brevedad; ora inventa palabras o recupera las ya olvidadas. En fin, de la gran prisión que suponía toda la tradición literaria, Calímaco encontró la salida en esa exquisita poesía dirigida al público culto, en ese alarde de su virtuosismo poético y de conocimiento. Por cierto, él también

¹⁷Hch, 17, 28-29.

compuso un *Himno a Zeus*, su primer himno.

En esta manera de hacer literatura se inscribe el *Himno de Cleantes*. Por tanto, cada palabra hay que pensarla en la balanza de los himnos homéricos y órficos; se debe juzgar el poema a contraluz con la revaloración de Zeus llevada a cabo por Hesíodo; se precisa también la comparación del poema con las elegías de Solón. Habría que examinar, dentro del género de los himnos, cuanta obra pueda arrojar luz sobre su recta interpretación literaria, sin dejar de lado, por supuesto, los himnos de Calímaco, sin olvidar el *Himno a Zeus* que el poeta astrónomo Arato de Solos (ca. 315-245 a. C.) puso al principio de sus *Fenómenos*. Tal vez tampoco haya que olvidar los himnos escritos en la Antigüedad tardía por Juliano y por Proclo.

Restaría, además, hacer una valoración del texto como una plegaria; es decir, se precisa de una interpretación plausible del elemento religioso dentro del texto. También es cierto que la época helenística involucra aspectos que tienen que ver mucho con nosotros. Para decirlo con Carlos Lévy:

Se ha explicado el desarrollo reciente de los estudios sobre los filósofos helenísticos por las impresionantes semejanzas entre su época y la nuestra. El mismo cosmopolitismo,

la misma referencia a la naturaleza erigida en norma absoluta —desgraciadamente, sin Carnéades alguno, para revelar los peligros de ello—, la misma búsqueda de la felicidad individual, la misma forma de cultura, más preocupada de erudición que de creación. El abandono de la utopía, la renuncia a encontrar un sentido a la historia, la rehabilitación del sujeto, conducen a la búsqueda de una sabiduría, incluso si el término se ha vuelto demasiado anticuado para parecer pertinente, y facilitan el redescubrimiento intuitivo de algunos temas helenísticos.¹⁸

Dado que apenas es posible hacerse una idea adecuada de la época helenística sin estoicismo y sin Calímaco, vale la pena leer y releer este *Himno a Zeus* de Cleantes, pues en él confluyen, de manera paradigmática, la tradición estoica del pensamiento y la herencia estética alejandrina. Sobre todo, habiendo comprendido el texto, sus implicaciones, sus relaciones, su influencia, sus orígenes, hay que responder a las preguntas: ¿qué nos puede decir todavía a nosotros? ¿Cómo deberíamos entenderlo? ¿Cómo podemos reaccionar ante él, una vez que hemos comprendido mejor sus implicaciones?

¹⁸ C. Lévy, *Les philosophies hellénistiques*, 1997, Paris, Librairie Générale Française (Le livre de poche), p. 222.

©ITAM Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de este artículo se podrá hacer si el ITAM otorga la autorización previamente por escrito.

VINO, VIDA, SALUD

*Amalia Lejavitzer**

RESUMEN: La autora toma como punto de partida los orígenes mitológicos del vino, para explicar, primero, el *arte de beber* en el simposio, como símbolo ineludible de civilidad y cultura; segundo, cómo a partir de ahí también se desprenden las ideas de *remedio, curación y salud* asociadas al vino, no sólo en un sentido metafórico, sino en la práctica médica, pues, desde la antigüedad hasta nuestros días, el vino ha sido considerado eficaz remedio para desaparecer los dolores del cuerpo y del alma.

PALABRAS CLAVE: vino, salud, Dioniso, medicina, simposio, metáfora, símbolo.

ABSTRACT: In this article, the author delves into the mythical origins of wine, firstly, to explain the art of drinking at a symposium, an inescapable symbol of civility and culture. Secondly, to demonstrate the surge of the ideas of remedy, healing, health, and their association with wine not only metaphorically but also in the medical field because from Ancient times to the present day, wine is considered an effective remedy for physical as well as spiritual pains.

KEYWORDS: wine, health, Dionysus, medicine, symposium, metaphor, symbol.

NOTAS

VINO, VIDA, SALUD

Dos son, oh, joven, los principios para los hombres: la diosa Deméter [...], ella nutre a los humanos con el alimento seco; luego, [...] el hijo de Sêmele descubrió la bebida fluyente del racimo de las uvas y la ofreció a los mortales. Esto aparta a los sufridos mortales del dolor; cuando se llenan del jugo de la vid, y les da el sueño y el olvido de los males de cada día, no hay otra medicina para las penas¹

Eurípides, Bacantes

En los orígenes del vino: el mito

“**D**ioniso surge, salta, danza, agarra, desgarrar, hace delirar, entrelazando en el arco iris de sus apariciones los colores afines de la sangre manante y del vino espumoso,” dice Marcel Detienne.² En efecto, desde su propia génesis –según nos recuerda la etimología de su nombre, nace dos veces–, Dioniso es una deidad de la dualidad, de la ambigüedad, de la

contradicción: vida y muerte, sangre y vino, salvajismo y civilización se entremezclan en las acciones del dios y en el culto que le profesan sus seguidoras, las Bacantes.

Originario de Tebas, hijo de los amores furtivos entre Zeus y Sêmele, Dioniso culmina su gestación cosido al muslo de su padre, quien, de manera accidental, o no tanto, ya que los celos de Hera mucho tuvieron que ver, fulminó con un rayo a su amante. Después de cumplido el tiempo para su nacimiento, el pequeño fue llevado por Hermes al monte Nisa, en el Helikón, donde fue escondido por las ninfas. Allí, con el transcurrir de los años, Dioniso descubre la vid e inventa el vino.³

¹ Eurip., *Ba.*, 274-285: δύο γάρῃ νεανία, / τὰ πρῶτ' ἐν ἀνθρώποισι· Δημήτηρ θεά / [...] / αὐτὴ μὲν ἐν ξηροῖσιν ἐκτρέφει βροτούς· / [...] / ὁ Σεμέλης γόνος / βότρυος ὑγρὸν πῶμ' ἤϊρε κάσηνέγκατο / θνητοῖς, ὃ π' αὖει τοὺς ταλαιπώρους βροτούς / λύρης, ὅταν πλησθῶσιν ἀμπέλου ῥοῆς, / ὕπνον τε λήθην τῶν καθ' ἡμέραν κακῶν / δίδωσιν, οὐδ' ἔστ' ἄλλο φάρμακον πόνων.

² Marcel Detienne, *Dioniso a cielo abierto*, 1986, Barcelona, Gedisa, p. 12.

³ Cfr. Apollod., 3, 4, 3.

Antes de llegar a Grecia, el dios dio a conocer sus dones a lo largo de un errático peregrinar por Egipto, Siria, Frigia, Tracia y la India; sin embargo, fue a su paso por el Ática, cuando Dioniso dejó en el palacio de Icarios, mítico rey de Atenas, una cepa de vid, como muestra de agradecimiento por su hospitalidad. Siguiendo las indicaciones dadas por el mismo dios, el monarca ateniense cultivó la vid y con su fruto preparó una bebida, aún desconocida; después, quiso compartir su hallazgo con su pueblo y dio a probar el vino, sin diluir, a todo el vecindario. Las consecuencias fueron funestas para Icarios, pero de enorme trascendencia para el Ática: los icarienses dieron muerte a su rey, pues la embriaguez, ignorada hasta entonces, les hizo pensar que habían sido envenenados a causa del brebaje; pero, gracias a este suceso, Atenas debe a Dioniso no sólo el descubrimiento del vino, sino también la invención de la tragedia.⁴ En el Ática, el dios se muestra con una moderación insólita para sus epifanías habituales; allí se presenta como “un dios discreto, paciente, –dice Detienne– [como] una potencia benévola y generosa.”⁵

⁴Cfr. Ath., 2, 40 a-b.

⁵Detienne, *op. cit.*, p. 61.

Vino y civilización: el arte de beber

Y también fue en Atenas donde, en concordancia con la bonhomía de sus apariciones, Dioniso dejó otro importante legado: enseñó a Anfición la práctica de mezclar el vino puro con agua.⁶ Asimismo, el rey ateniense también por instrucción del dios, estableció:

la costumbre de tomar, después de la comida, sólo un sorbo de vino puro, como para catarlo, ejemplo del poder del dios bondadoso; el resto, ya mezclado, tanto cuanto cada uno quiera: diciendo al mismo tiempo el nombre de Zeus Salvador, como enseñanza y recuerdo para los bebedores de que, quienes beben de este modo, estarán a salvo sin peligro.⁷

Estos preceptos instauraron por vez primera las pautas de urbanismo y de buenas maneras que, en el futuro, habrán de guiar los usos simposíacos.

Se puede decir que la mezcla del vino representa el modo civilizado de beber, y éste, paradójicamente, fue dictado por el propio Dioniso, quien alcanza aquí la dimensión de una

⁶Cfr. Ath., 2, 38 c.

⁷Ath., 2, 38 c-d: καὶ θέσμιον ἔθετο προσφέρεισθαι μετὰ τὰ σιτία ἄκρατον μόνον ὅσον γεύσασθαι μετὰ τὴν δυνάμειος τοῦ ἀγαθοῦ θεοῦ. τὸ δὲ λοιπὸν ἤδη κεκραμένον, ὅροσον ἕκαστος βούλεται. προσερίλεγεν δὲ τούτῳ τὸ τοῦ Διὸς σωτήρος ὄνομα διδασχῆς καὶ μνήμης ἕνεκα τῶν πίνοντων, ὅτι οὕτω πίνοντες ἀσφαλῶς σεθήσονται.

NOTAS

deidad civilizadora, y, por ende, sus dones, la vid y el vino, adquieren esa misma connotación: “el vino bien temperado inaugura el género de vida cultivada”;⁸ en consecuencia, el cultivo de la vid se vuelve símbolo de civilización.

Ahora bien, en el mundo grecorromano el vino ha estado íntimamente ligado a una de las instituciones culturales más trascendentes de la antigüedad: el simposio. Sin el vino, simple y sencillamente no es posible concebirlo, pues el *symposion* es precisamente el momento de beber juntos, y la bebida por antonomasia es el vino. De hecho, a juicio de Pellizer, el *symposion* implica la intención “de regular el uso de las bebidas alcohólicas, en particular del vino, es decir, las reglas de un elaborado *ars bibendi*”;⁹ un arte de beber, esto es, un conjunto de preceptos que permitan establecer un uso apropiado de los dones dados por Dioniso.

El simposio, usualmente traducido por banquete, se desarrolla en dos tiempos: en el primero, se consumen las viandas; en el segundo, se comparte el vino. En este momento del banquete se lleva a cabo la discusión filosófica, las recitaciones poé-

ticas, los juegos de ingenio, la música y la danza. Por todo ello, el simposio puede ser definido como “una actividad social de naturaleza lúdica”;¹⁰ una forma culturalmente aceptada que intenta contrastar e, ilusoriamente, contrarrestar la brevedad de la existencia. De aquí que el vino nunca deje de estar presente en el canto al goce de la vida. Más aún, en el terreno de la poesía, el vino invariablemente se muestra vinculado al tópico literario del *carpe diem*, es decir, atrapa el día, vive el momento, porque la vida es efímera. Resulta imposible no citar aquí los versos finales de la célebre oda de Horacio a Leucone:

si sabes, disuelve los vinos, y recorta a espacio breve la esperanza larga. Mientras hablamos, el tiempo, envidioso, huye: atrapa el día, en lo más mínimo seas crédula al mañana.¹¹

El vino brinda a los mortales la posibilidad de trascender, *hic et nunc*, la fugacidad de la vida, y abrazar por un instante la ilusión de la eternidad. Quizá por ello, en el terreno de lo simbólico, esta bebida es asociada

⁸ Detienne, *op. cit.*, p. 78.

⁹ E. Pellizer, “Outlines of a Morphology of Symptotic Entertainment,” *Symptotica*, 1990, Oxford, Clarendon Press, Oswyn Murray (ed.), p. 178: “to regulate the use of alcoholic drink, in particular wine, that is to say the rules of an elaborate *ars bibendi*”.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Hor., *C.*, 1, 11, 6-8: *sapias, uina liques et spatio breui / spem longam reseces. Dum loquimur, fugerit inuida / aetas: carpe diem, quam minimum credula postero.*

a la idea de eternidad, e incluso considerada un “elixir de inmortalidad”.¹²

Así, entre cantos y poemas, el vino “aleja las preocupaciones”,¹³ disipa el pesar del alma, y, mientras dura su efecto, concede a los hombres el consuelo de la miseria humana, marcada por las penas: el vino “vacía del corazón del hombre todas las tristezas,” dice Paniasis, el poeta.¹⁴

Más aún, el vino se vuelve un símbolo de libertad—uno de los sobrenombres de Dioniso, Lieo, quiere decir precisamente *el que libera*, pero también *el que desata*—; en efecto, el vino no sólo libera al hombre de las preocupaciones, sino también desata la lengua para hablar sin inhibiciones. Escribe Plutarco: “ciertamente, Dioniso es el Liberador y Libertador, y principalmente quita las bridas a la lengua y da la mayor libertad a la voz”.¹⁵

Ahora bien, en un sentido último y pleno, el vino en sí mismo se

vuelve una metáfora de todo el mundo mediterráneo y de su cultura; constituye un símbolo que cohesiona y confiere identidad a sus pobladores. El cultivo de vides y olivares originariamente representó el límite natural de la región, pero fue el consumo de vino uno de los rasgos que, en un principio, distinguió a griegos y romanos de los bárbaros. Al respecto, cuenta Plutarco en sus *Vidas Paralelas*, que los galos decidieron descender hacia Roma, entre otras causas, porque, después de probar el vino de Italia, quedaron admirados a tal punto que decidieron atravesar los Alpes para “buscar aquella tierra que producía tal fruto, considerando que las demás tierras eran infructuosas y salvajes”,¹⁶ es decir, no cultivadas.

Así pues, el *ars bibendi* que se instaure con el simposio, a partir de los preceptos que Dioniso enseñó a Anfición, constituye no sólo una importantísima manifestación de la cultura y del arte griegos, sino también “el comienzo [...] de un arte de vivir que se rige tanto por la reflexión dietética, [como] por las prácticas culinarias y el saber médico”.¹⁷

¹² Jean Chevalier y Alain Gheerbrant, *Diccionario de los símbolos*, 2007, Barcelona, Herder, p. 1072.

¹³ Hor., *C.*, 1, 7, 31: *uino pellite curas*.

¹⁴ Ath., 2, 37 b: *πάσας δ' ἐκ καρδίας ἀνίας ἀνδρῶν ἀλαπάξει*.

¹⁵ Plut., *Quaest. conv.*, 1, 613 c: *μὲν ὁ Διώνυσος Λύσιός ἐστι καὶ Λυαῖος, μάλιστα δὲ τῆς γλώττης ἀφαρεῖται τὰ χαλινὰ καὶ πλείστην ἐλευθερίαν τῇ φωνῇ δίδωσιν*. De hecho, el vino también representa una bebida igualitaria y democrática, pues como se lee en las *Bacantes*, “igual al rico y al pobre se les ha ofrecido el goce del vino que aleja el pesar” (Eurip., *Bach.*, 421-423: *ἴσαν δ' ἔς τε τὸν ὄλβιον / τὸν τε χεῖρονα δῶκ' ἔχειν / οἴνου τέρψιν ἄλωπον*).

¹⁶ Plut., *Cam.*, 15, 3, 5: *καὶ ζητεῖν ἐκείνην τὴν γῆν ἢ τοιοῦτον καρπὸν ἀναδίδωσι, τὴν δ' ἄλλην ἄκαρπον ἠγεῖσθαι καὶ ἀνήμερον*.

¹⁷ Detienne, *op. cit.*, p. 78.

NOTAS

El vino, fuente de salud

La medicina antigua, desde siempre, consideró y utilizó el vino como remedio. De hecho, se puede decir que el empleo metafórico del vino, relacionado con las ideas de curación y de salud, ciertamente tiene un sustento “científico”, por así decir: Hipócrates, en su tratado *Acerca de las enfermedades agudas*, sostiene que el vino constituye una medicina;¹⁸ mientras que Galeno, en *Las facultades de los alimentos* afirma que, además, resulta un alimento completo en sí mismo.¹⁹

Como ya mencionamos, la práctica de beber vino sin mezclar se tenía por poco civilizada, y por ello los griegos la reservaban a contadas ocasiones: las libaciones ofrecidas a los dioses; la copa inaugural del banquete; la primera comida de la mañana, es decir, el desayuno, llamado precisamente *akratismón* (ἄκρατισμόν), porque era habitual comer trozos de pan mojados en vino puro, esto es, *ákratos* (ἄκρατος, sin mezcla),²⁰ y la preparación de medicinas.

Por su parte, la medicina grecorromana juzgaba que el vino, tomado con medida, constituía casi una panacea, mientras que consumido en exceso, podía llegar a convertirse incluso

en una pócima mortífera. Isidoro de Sevilla refiere que “los antiguos llamaban al vino, veneno; pero después fue descubierto el jugo tóxico que lleva a la muerte: entonces aquél fue llamado vino; éste, veneno”;²¹ quizá porque el vino, al igual que el dios que lo descubrió, comparte en su naturaleza esa misma ambivalencia: bebida de vida, pero también veneno mortal. En ese sentido, el vino de mala calidad es considerado como una verdadera ponzoña: “bebes vinos vaticanos, bebes veneno”, asegura Marcial, en uno de sus epigramas.²²

Sin embargo, en el terreno de lo simbólico, ha prevalecido vinculada al vino la noción de fuente de vida, de fuerza vital. Quizá porque, desde tiempos remotos, el vino ha estado asociado a la sangre, su mismo color rojo encarnado la recuerda; incluso algunos llaman al vino “sangre de las uvas”²³ o “sangre del racimo”,²⁴ y la sangre, sea como humor vital, sea como savia de las plantas, metafóricamente siempre constituye un prototipo de vida.

En el *Nuevo Testamento*, la presencia del vino resulta fundamen-

²¹ Isid., *Orig.*, 20, 3, 2: *Veteres vinum venenum vocabant; sed postquam inventus est virus letiferi sucus, hoc vinum vocatum, illud venenum.*

²² Mart., 6, 92, 3: *Vaticana bibis: bibis venenum.*

²³ Hans Biedermann, *Diccionario de símbolos*, 1993, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, p. 479.

²⁴ *Gen.*, 49, 11; *Dt.*, 32, 14; Chevalier, *op. cit.*, p. 1073.

tal y es por todos bien conocida la elevada estimación simbólica que alcanza en la Eucaristía, al convertirse en la sangre misma de Cristo;²⁵ pero también en la *Biblia* el vino aparece utilizado de manera más prosaica: como remedio. Así, el buen samaritano cura las heridas del viajero con vino (*Luc 10, 33*), y Pablo aconseja a Timoteo beber vino para aliviar el dolor de estómago, (*I Tm 5, 23*); en ambos casos hay una referencia implícita a dos de los valores curativos más apreciados de esta bebida: el antiséptico y el digestivo.

Hipócrates consideraba que los vinos dulces causaban menos dolor de cabeza que los tintos, y que éstos eran menos diuréticos que los blancos, los cuales, además, tenía por purgantes; el médico ateniense Mnesíteo sostenía que el vino tinto era el más alimenticio; el blanco, ligero y muy diurético, y el pajizo, seco y digestivo.²⁶ Por su parte, Ateneo explicaba que el vino añejo resultaba el más adecuado para la salud, porque sus propiedades digestivas contribuían a asimilar mejor los alimentos; además, adelgazaba la sangre y ayudaba a tener sueños tranquilos.²⁷

²⁵ Como es sabido, en la Eucaristía, el “fruto de la vid y del trabajo del hombre” se transmuta en “la sangre de Cristo”, en recuerdo del don sacrificial, de aquí que Jesucristo es la víctima propiciatoria, “El Cordero de Dios”.

²⁶ Cfr. Ath., 1, 32 d-e.

²⁷ Cfr. Ath., 1, 26 a.

Ahora bien, el recetario *De re coquinaria* atribuido a Marco Gavio Apicio, nos ha conservado varias prescripciones para preparar tónicos reconstituyentes y bebidas para aliviar los malestares estomacales, a fin de mejorar tanto la digestión como la movilidad del vientre. Así, en las recetas para elaborar bebidas medicinales como el ajeno, el oxiporio, el oxigaro o los vinos especiados (llamados en latín *condita*, esto es, vinos cocidos y condimentados con especias y hierbas de olor), el vino siempre resulta el ingrediente base de la receta, como en ésta:

COMPOSICIÓN DE UN VINO ESPECIADO MARAVILLOSO. Se echan 5 litros de miel en un vaso de bronce, habiendo previamente echado 1 litro de vino; reduce el vino en la cocción de la miel. Calentado esto a fuego lento [...], movido con una rama mientras se cocina, si comenzara a hervir, se detiene [el hervor] con unas gotas de vino [...]. Cuando haya enfriado por completo, nuevamente se enciende. Esto se hará por segunda o tercera vez, y sólo entonces se retira del fogón; al día siguiente se espuma. Entonces, «echas» 100 gr de pimienta ya molida, 3 gr de almáciga,²⁸ 4 gr de hoja de nardo, y 4 gr de azafrán; cinco huesos tostados de dátiles, y los mismos dátiles macerados en vino [...] Una vez

²⁸ La almáciga es una resina clara y muy aromática.

NOTAS

que todo esto está preparado, echas por encima 10 litros de vino suave.²⁹

O en esta otra, para elaborar ajeno romano:

ASÍ HARÁS AJENJO ROMANO: con los preceptos del vino especiado de Cameraia, en vez de ajeno, cuando falte. En su lugar, pondrás 25 gr de ajeno del Ponto, limpio y molido, un dátil de Tebas, almáciga, 3 gr de hoja de nardo, 6 gr de costo,³⁰ 3 gr de azafrán, 10 litros de vino de esa clase.³¹

De igual forma, Apicio sugiere agregar vino a los “potajes para el vientre” (*pulmentarium ad ventrem*) y a las tisanas (las antiguas *ptisanæ* fueron decocciones de granos, hechas fundamentalmente de cebada, adicionadas con hierbas aromáticas, miel, vino y vinagre). Las tisanas fueron muy

apreciadas por griegos y romanos, no sólo por ser alimentos de alto valor nutricional, sino, sobre todo, por ser remedios de probadísima eficacia. Galeno, por ejemplo, escribe un breve tratado, *De ptisana liber*, dedicado por entero a las virtudes y al modo de hacer estas decocciones. El recetario de Apicio nos ha conservado cuatro recetas para prepararlas, veamos una de ella:

ASÍ HARÁS LA TISANA: Mientras la lavas, frotas la cebada, la cual remojarás desde el día anterior. La pondrás sobre fuego fuerte. Cuando haya hervido, agregarás bastante aceite, un manojito pequeño de eneldo, cebolla seca, ajedrea y un codillo de cerdo, para que allí se cocinen junto al caldo. Agregarás cilantro fresco y sal, triturados al mismo tiempo, y harás que hierva. Cuando haya hervido bien, retirarás el manojito y pasarás la tisana a otro cazo [...], viertes miel, vinagre, vino dulce, garo³² [...]. Haces que hierva sobre fuego lento.³³

En suma, se puede afirmar que un gran número de remedios de la Antigüedad estaban elaborados a base

²⁹ Apic., I, i: *CONDITI PARADOXI COMPOSITIO: Mellis p. xv in aeneum uas mittuntur; praemissis uini sextariis duobus, ut in coctura mellis uinum decoquas. Quod igni lento [...], commotum ferula dum coquitur; si efferuere coeperit, uini rore conspescitur [...]. Cum perfrixerit, rursus accenditur. Hoc secundo ac tertio fiet, ac tum demum remotum a foco postridie despumatur. Tum <mittis> piperis uncias quattuor iam triti, masticis scripulos III, folii et croci dragmae singulae, dactylorum ossibus torridis quinque, isdemque dactilis uino mollitis [...]. His omnibus paratis supermittit uini lenis sextaria xviii [...].*

³⁰ El costo es una hierba de color pardo y sabor amargo, apreciada desde la Antigüedad por su buen olor y, por ello, considerada a la par del incienso.

³¹ Apic., I, ii: *ABSINTIVM ROMANVM SIC FACIES: Conditi Camerini praecceptis, utique pro absintio cessante; in cuius uicem absinti Pontici purgati terendique unciam, Thebaicam dabis, masticis, folii <scripulos> III, costi scripulos senos, croci scripulos III, uini eius modi sextarios XVIII. Carbo-nes amaritudo non exiget.*

³² Célebre condimento romano, elaborado a partir de entrañas de pescado maceradas al sol, hasta que formaban una salsa espesa.

³³ Apic., IV, iv, 1: *TISANAM SIC FACIES: Tisanam lauando fricas, quam ante diem infundes. Impones supra ignem calidum. Cum bullierit, mittes olei satis et aneti modicum fasciculum, cepam siccam, saturiam et coloeffium, ut ibi coquantur propter sucum. Mittes coriandrum uiridem et sale simul tritum et facies ut ferueat. Cum bene ferbuerit, tolles fasciculum et transferes in alternum caccabum tisanam [...], suffundis mel, acetum, defritum, liquamen [...]. Facias ut ferueat super ignem lentum.*

de vino. Esto tal vez hoy no nos sorprenda, porque es bien sabido que el consumo moderado de vino aporta grandes beneficios para la salud: disminuye el riesgo de padecer ataques cardíacos, ciertas clases de cáncer y *Alzheimer*; además, por su acción bactericida, previene enfermedades intestinales causadas por la *salmonella* y la *shigella*; también, evita la formación de cálculos biliares y renales, la osteoporosis, algunas afecciones pulmonares, e incluso el resfriado común.³⁴

Pareciera que los antiguos griegos y romanos conocieron y reconocieron, al menos de manera empírica, todas estas propiedades en el vino. Quizá por ello, a Dioniso, su inventor, lo nombraron *Hugiatés*, es decir, “el que da o devuelve la salud”, “el que cura”,³⁵ incluso se dice que fue la misma Pitia quien ordenó a los atenienses que llamaran a Dioniso, “el Curador” y que le rindieran culto como médico.³⁶ Ateneo atribuye al doctor Mnesíteo este discurso:

Los dioses dieron a conocer el vino a los mortales, el mayor bien para quienes se sirven de él rectamente, y para los incivilizados, lo contrario (en efecto, para quienes se sirven de él les da alimento y fortaleza a sus almas y a sus cuerpos), utilísimo para la medicina, pues se mezcla a los fármacos para beber, y proporciona

³⁴ Cfr. Carlos Falcó, *Entender de vino*, 2004, Madrid, Martínez Roca, pp. 49-59.

³⁵ Cfr. Ath., 2, 36 b.

³⁶ Cfr. Ath., 1, 22 e.

ayuda a los que están heridos; en las reuniones de cada día, a quienes lo beben con medida y mezclado, alegría; pero, si te excedes, insolencia [...]: de aquí que, por todas partes se llame “el Médico” a Dioniso.³⁷

Mientras que Horacio necesita de un sólo verso para expresar esta gran verdad: “Todo mal con vino y con canto aliviarás”,³⁸ más aún, para el poeta, sin vino se duele la naturaleza humana.³⁹ Y, en ese mismo sentido, estoy plenamente de acuerdo con el pensamiento de Roger Dion, célebre enólogo francés, quien decía que “el más bello elogio que se podía hacer de un vino [...] era presentarlo como una fuente de salud”.⁴⁰ Ciertamente, el vino es, y ha sido, una fuente de salud física y espiritual para los hombres: el remedio universal para las dolencias del cuerpo y del alma.

Vino, vida, ¡salud!

³⁷ Ath., 2, 36 a-b: τὸν οἶνον τοὺς θεοὺς θνητοῖς καταδειξάει τοῖς μὲν ὀρθῶς χρωμένους ἀγαθὸν μέγιστον, τοῖς δ' ἀτάκτως τοῦμαλιν, (τροφὴν τε γὰρ δίδωσι τοῖσι χρωμένοις ἰσχύν τε ταῖς ψυχαῖσι καὶ τοῖς σώμασιν) εἰς τήν ἰατρικὴν τε χρησιμώτατον καὶ τοῖς γὰρ φαρμάκοις κεράννυται καὶ τοῖσιν ἐλκωθεῖσιν ὠφελίαν ἔχει. ἐν ταῖς συνουσίαις τε ταῖς καθ' ἡμέραν τοῖς μὲν μέτριον πίνουσι καὶ κεκραμένον εὐθυμίαν· ἐὰν δ' ὑπερβάλης, ὕβριν· [...] διὸ καὶ καλεῖσθαι τὸν Διόνυσον πανταχοῦ ἰατρόν.

³⁸ Hor., *Epod.*, 13, 17: *omne malum vino cantuque levato.*

³⁹ Cfr. Hor., *Sat.*, 1, 1, 73-75.

⁴⁰ Roger Dion, en André Tchermia et Jean-Pierre Brun, *Le vin romain antique*, 1999, Grenoble, Glénat, p. 25: “le plus bel éloge qu'on pût faire d'un vin [...] était de le présenter comme une source de santé”.

©ITAM Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de este artículo se podrá hacer si el ITAM otorga la autorización previamente por escrito.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO DE EINSTEIN

*José Luis Jiménez**

RESUMEN: En breves palabras, el autor pondera la figura de Einstein como filósofo, más que como físico; si bien sus aportaciones a esta ciencia son invaluable, se busca presentar al científico como filósofo, un buscador del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Einstein, física, filosofía, teoría cuántica, relatividad.

ABSTRACT: In this article, the author briefly summarizes why he regards Einstein more as a philosopher than as a physicist. While his contributions to science are invaluable, we endeavor to present him as a philosopher, a seeker of knowledge.

KEYWORDS: Einstein, physics, philosophy, quantum theory, relativity.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO DE EINSTEIN

194

Es difícil expresar en unas cuantas cuartillas la profundidad y diversidad de temas en la obra científica de Einstein. Como él mismo lo expresó alguna vez: “No me interesan los detalles, sino como piensa Dios.” Es decir, estaba interesado en las cuestiones más profundas y generales acerca de la realidad.

Hoy se resaltan las contribuciones del año maravilloso, 1905, contribuciones monumentales sin duda alguna, pero se pierde de vista, en ocasiones, otro hecho no menos relevante, los 22 años (1902-1924) durante los cuales las contribuciones de Einstein, aun omitiendo las de 1905, son deslumbrantes.

En un trabajo tan breve como el presente es inevitable dar un pano-

rama incompleto y, en mayor o menor medida, distorsionado.

Sus contribuciones a la física son celebérrimas. Apuntaló de manera contundente teorías que aún se cuestionaban en 1905, como la teoría atómica y la física estadística. Abrió también nuevos campos o fue actor principal en el nacimiento de los mismos, como la relatividad especial, la relatividad general y la teoría cuántica. Sus puntos de vista y su perspectiva en dichos campos es siempre sobresaliente. No es exagerada, entonces, la afirmación de que Einstein constituye un parteaguas y es correcto hablar de la física antes y después de él.

Einstein, el físico

A grandes rasgos, se pueden distinguir tres líneas de investigación en el trabajo de Einstein:

1. Física estadística (FE).
2. Teoría cuántica (o de los cuantos) (TC).
3. Relatividad (especial y general). (R).

Es importante destacar que las dos primeras líneas antes mencionadas frecuentemente se mezclan armónicamente. Sus contribuciones en esos campos fueron cruciales en diferentes formas para establecer una nueva concepción de la naturaleza.

(FE) Su contribución en física estadística no es tan original como en los otros campos (TC y R), ya que continúa el camino claramente señalado por Maxwell y Boltzmann, a mediados del siglo XIX, y su camino en este campo es, en buena medida, paralela a la de Gibbs. El propósito que Einstein se plantea es establecer firmemente la teoría atómica de la materia —la cual era cuestionada severamente en su época, principalmente por la gran influencia de las concepciones positivistas de E. Mach—, y extraer las consecuencias a que conduce esa visión de la naturaleza: Fundamentar las leyes de la física macroscópica —en particular, la termo-

dinámica— en la física microscópica. Esto le permitió establecer el tamaño de las moléculas y, además, explicar un fenómeno que hasta entonces constituía un enigma: el movimiento browniano. Esta explicación le permitió a Perrin medir con gran precisión el número de Avogadro, que a su vez, permite conocer el tamaño de átomos y moléculas.

(TC) Esta línea de trabajo es la que el propio Einstein consideró la más novedosa e importante —hasta que creó la relatividad general, según parece.

Si bien Planck, al tratar de explicar lo que se conoce como radiación de cuerpo negro, introdujo a regañadientes, en el otoño de 1900, el concepto de cuanto de energía para un oscilador cargado en interacción con la radiación, como una nueva restricción de la naturaleza respecto a la energía radiante cuando interacciona con la materia, nunca aceptó, a lo largo de toda su vida, que este aspecto discreto de la interacción representase una propiedad de la radiación. Fue Einstein quien entendió y señaló claramente que la radiación tiene propiedades discretas, y su convicción lo llevó poco después a generalizar estas ideas acerca de la radiación y de la materia, y a establecer la necesidad de una nueva teoría para poder comprender los aspectos duales de radiación y materia, es decir, que

NOTAS

amalgamara los aspectos corpusculares y ondulatorios de manera unificada. Esto lo lograría, en buena medida, la teoría cuántica que surgiría en 1925-1926 con Heisenberg, Schrödinger y Dirac. Por esto, no es exagerado considerar a Einstein como el iniciador de la teoría cuántica, aunque algunos afirman falsamente que se opuso a su desarrollo o que nunca la aceptó, cuando en realidad lo que rechazó fue la llamada interpretación ortodoxa de esta teoría. Pocas veces se le reconoce como el primero en señalar el aspecto dual antes mencionado (esta idea se le suele atribuir a de Broglie exclusivamente). A principios de los años veinte extendió los resultados del científico indio Bose, la estadística de los cuantos de radiación a la de átomos y moléculas, y creó una nueva estadística para el estudio de fenómenos cuánticos, conocida ahora como estadística de Bose-Einstein, que explica entre otros fenómenos el efecto láser.

(R) Sin lugar a dudas, la contribución más célebre es la relatividad, tanto especial como general. Debido a lo mucho que se habla de la teoría especial —frecuentemente de manera incorrecta— no es posible evitar señalar lo que NO es o dice la teoría.

- a. La teoría no afirma que todo sea relativo. De hecho, el propio Eins-

tein prefirió considerarla como una teoría de los invariantes —es decir, de absolutos—. Él no la llamó inicialmente relatividad, término que enfatiza el hecho de que en la teoría el espacio y el tiempo dependen del sistema inercial desde el que se juzgan.

- b. Si bien es una teoría en cuatro dimensiones, lo sorprendente no es ese número de dimensiones, sino la forma peculiar de definir “distancia” en ese espacio, garantizando que c , la rapidez con la cual se mueve la luz, sea un invariante, es decir —¡un absoluto!—. En términos matemáticos, este espacio-tiempo es tal que un vector puede ser cero sin que sus componentes sean también cero.
- c. También es cierto que el tiempo es una coordenada en ese espacio, pero no es equivalente a las otras coordenadas espaciales; el tiempo juega un papel distinto. Después de todo, envejecemos, pues “acumulamos” tiempo, pero no distancia.

La relatividad especial es una teoría del espacio-tiempo, una teoría de los invariantes. Esto se refleja en sus postulados, que, sin ser muy precisos en la redacción original, dicen:

Las leyes fundamentales de la física tienen la misma forma en todos los sistemas de referencia inerciales.

La velocidad de la luz es independiente del emisor (es independiente del sistema de referencia inercial desde el cual se mida, ES UN INVARIANTE).

Cabe señalar que esta forma de presentar una teoría en física no era para nada usual en esa época, pero refleja claramente el estilo einsteniano. En el fondo, la relatividad especial es algo más que una simple teoría, ya que lo que propone su primer postulado, al referirse a todas las teorías físicas, es lo que podría considerarse como una metateoría, un requisito que deben cumplir las nuevas teorías físicas por crearse. Esto puede parecer demasiado ambicioso, pero fue seguido por Dirac para crear la teoría cuántica relativista, y por otros muchos que han contribuido a crear la moderna teoría cuántica de campo. Es hoy en día un requisito indiscutible que deben cumplir todas las teorías generales que se propongan.

Como la teoría de la gravitación propuesta por Newton no cumple con este requisito, Einstein trabajó desde 1905 hasta 1915-16 en una nueva teoría de la gravitación, y lo logró. Es lo que se conoce como relatividad general. Con estos trabajos, la cosmología surge como una rama de la física –actualmente en pleno auge– que modifica por completo nuestra concepción del universo.

Einstein, el filósofo

Como puede verse –espero–, Einstein contribuyó posteriormente a la física, creó nuevos paradigmas o contribuyó, al menos de manera fundamental, a su desarrollo; esto bastaría para otorgarle un lugar muy especial entre otros grandes científicos, pero hay otras razones por las cuales el trabajo einsteniano es digno de consideración; son aquellas cuestiones que, de manera general, podríamos considerar como de índole filosófica, en el sentido más amplio de la palabra. No es, por supuesto un filósofo en la forma que pensamos de Kant, por ejemplo, pero lo es sin duda como alguien que busca desesperadamente el conocimiento más general, siempre con la avidez de un niño que no puede esperar ni aceptar lo establecido. Destaca de manera singular lo que podríamos llamar su estilo: amplitud y profundidad de sus análisis y una excelente (¿clarividente?) elección de caminos deductivos.

Se podría afirmar que pudo alcanzar esa cumbre en el pensamiento del siglo XX debido a su apetito feroz e infantil por conocer y entender. Reconocía que ciencia y filosofía de la ciencia son inseparables, si se desea comprender al mundo, si se busca siempre una representación coherente del universo. La ciencia es, en cierta

NOTAS

forma, una filosofía vivida, aun cuando no sea completamente enunciada.

Si se ve en perspectiva su trabajo, su enfoque predilecto para abordar problemas –para hacer ciencia– consistía en construir una teoría, es decir, un modelo, lo más general posible de tal forma que pudiese predecir hechos o fenómenos que pudiesen verificarse experimental y observacionalmente.

No es la primera vez que esto se hace, pero con Einstein sobresale la amplitud y profundidad que se mencionó antes. Tal parece que era casi infalible para establecer preguntas, con tal convicción, que lo llevaban a rechazar incluso –acertadamente, como se vio posteriormente– datos empíricos que parecían contradecirlo. Aceptaba y buscaba evidencia experimental y reconocía que las teorías no deberían contradecir los experimentos, pero no buscaba caminos fáciles, ni falsaciones simplistas.

Para él, un requisito para aceptar una teoría era su consistencia interna y no sólo la base experimental. Esta perfección interna está íntimamente relacionada con la simplicidad lógica de las premisas en que se sustenta la teoría. Tal vez era, precisamente el número mínimo de postulados, uno de los requisitos básicos que toda teoría debe satisfacer.

Ya que se habló de falsacionismo, cabe recordar que la manera de

hacer física de Einstein causó una honda huella en Popper, cuando lo escuchó en una conferencia, alrededor de 1919 (en Viena, posiblemente), lo cual dio pauta a la línea filosófica de este reconocido pensador del siglo XX, cuyas ideas aún iluminan el camino del quehacer científico.

Insistimos en que, al igual que Faraday, para quien la física (filosofía natural) no era más que una forma de poner a prueba su metafísica (filosofía), la imagen de Einstein como físico solamente, es muy estrecha: es un filósofo en sentido clásico –¿socrático?–. No hay una escuela filosófica atrás de él, aunque se le puede considerar un realista racional, pero debe reconocerse que fue ecléctico en filosofía; recorrió varios caminos: empirismo, apriorismo... pero ninguna escuela epistemológica lo podría encajonar, pues ninguna de estas escuelas tenía la suficiente amplitud o riqueza para ayudarlo a entender la realidad.

No deja de llamar la atención el culto laico que se le ha rendido por mucho tiempo a Einstein, siendo que su forma de pensar, de hacer física, es muy frecuentemente opuesta –salvo en el caso de la relatividad– a la que se sigue como doctrina única en la enseñanza actual, la apegada a las “definiciones operacionales”, a ese “método científico” con su inmensa recopilación de datos

empíricos y un método inductivo a ultranza, un positivismo no siempre reconocido.

Por último, debe destacarse que entendió que tenía grandes posibilidades con un método deductivo; vio que el progreso de la física o de la ciencia no se alcanza mediante generalizaciones inductivas de datos experimentales, pues el progreso se sustenta en la libre creación de conceptos, y en ello, la intuición juega un papel crucial pues

es la que permite apreciar los rasgos generales, los patrones o pautas generales dentro del embrollo abrumador de datos empíricos.

Se le ha considerado, sobre todo por su posición tan crítica hacia la interpretación de la teoría cuántica, como alguien muy terco. Pero no basta con ser terco, debe tenerse una buena dosis de razón y saber plantear, más que responder, preguntas cruciales.

©ITAM Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de este artículo se podrá hacer si el ITAM otorga la autorización previamente por escrito.

EINSTEIN Y POPPER

*Luz María Chapa**

RESUMEN: Popper afirmaba que lo distintivo de las teorías científicas no es su confirmación, sino el desafío de la experiencia que las someta a falsificación. Einstein proporcionó los elementos para el fallibilismo y Popper los transformó en metodología científica (falsacionismo).

PALABRAS CLAVE: Einstein, Popper, pseudociencia, fallibilismo, falsacionismo, actitud crítica.

ABSTRACT: Popper claimed that what distinguished scientific theories was not their confirmation but the challenge they faced when submitted to falsification. Einstein provided the elements for fallibilism while Popper transformed them into a scientific methodology (falsificationism).

KEYWORDS: Einstein, Popper, pseudoscience, fallibilism, falsificationism, critical attitude.

201

RECEPCIÓN: 16 de febrero de 2010.
ACEPTACIÓN: 7 de diciembre de 2010.

* Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

EINSTEIN Y POPPER*

202

Karl Popper fue uno de los pensadores más influyentes del siglo XX. Llevó a cabo importantes contribuciones —en algunos casos revolucionarias— en campos muy variados: desde la filosofía de la ciencia y la teoría del conocimiento, la filosofía de la física y la biología, la lógica, la teoría de la probabilidad, pasando por la filosofía social y política, la filosofía de la historia y la historia de la filosofía, hasta el problema cuerpo-mente, la psicología y la música.

Popper fue un innovador y un crítico en la tradición de Russell, Wittgenstein, Einstein, Tarski y Quine. De hecho, los tres pensadores más admirados por Popper fueron Einstein,

* Reflexiones con motivo del Centésimo aniversario de la publicación de la teoría de la relatividad especial.

Russell y Tarski, y el más aborrecido fue Wittgenstein.¹ Resulta de particular interés la correspondencia de Popper con Einstein y con Russell, y la que mantuvo con algunos miembros del Círculo de Viena y de otros grupos dentro del movimiento de la filosofía científica, en donde Einstein era considerado uno de los principales representantes de la concepción científica del mundo en el más pleno sentido. Popper reconoció siempre la enorme influencia de Einstein en su pensamiento y llegó incluso a afirmar, al hablar de su filosofía de la ciencia: “lo que he hecho principalmente es hacer explícitos

¹ Cf. K. Popper, “The philosophy of Russell: II. Discussion among Karl Popper, Peter Strawson and Geoffrey Warnock”, en B. Magee (ed.), *Modern British Philosophy*, capítulo 1971, London, Secker & Warburg, capítulo 7.

ciertos puntos que estaban implícitos en el trabajo de Einstein”.²

Muchos autores consideran que ningún otro pensador del siglo pasado ha tenido el nivel de efectividad de Popper como destructor de algunos mitos dominantes de su época, entre los que están las pretensiones de cientificidad del marxismo y del psicoanálisis, y su aguda crítica del positivismo lógico.

La actitud crítica o actitud científica

Popper consideró que la actitud de Einstein era la clave de la *actitud crítica* o *científica* que faltaba al marxismo y al psicoanálisis,³ y estaba convencido de que la revolución einsteiniana, al negar los conceptos de espacio y tiempo absolutos, removió los cimientos de lo que por tres siglos se consideró intocable: la física clásica newtoniana. Puso de manifiesto el carácter conjetural e hipotético de las teorías científicas, las cuales no necesitan justificación, en contraste con lo que afirmaban los seguidores de Mach y del primer Wittgenstein, como eran los positivistas lógicos del Círculo de Viena.

²K. Popper, “The Influence of Einstein on my View of Science”, Radio Broadcast, 23 de febrero de 1966, *Popper Archives, Hoover Institute, Stanford*, (82.17).

³Cf. K. Popper, *Unended Quest. An Intellectual Autobiography*, 1990, La Salle (Illinois), Open Court, 51-2. Vid. “Science: Conjectures and Refutations” en *Conjectures and Refutations, The Growth of Scientific Knowledge*, 1963, London, Routledge, 33-65.

Desde 1919, la comparación entre la relatividad general con las doctrinas pseudocientíficas—como el marxismo y el psicoanálisis—llevaron a la conclusión de que lo que distingue a las mejores teorías científicas no es que sean siempre confirmadas por la experiencia, sino que son siempre desafiadas por la experiencia que las somete al riesgo de la falsificación.

A este respecto, escribía Einstein a su amigo Besso, en 1914: “ya no dudo de la corrección de todo el sistema, aún si la observación del eclipse solar es exitosa o no”. Sin embargo estaba encantado cuando, después de siete años de espera, la predicción fue confirmada.

La admiración es otro rasgo de la mentalidad científica que Einstein ejemplificó cabalmente. Estaba persuadido de que “quien no posee el don de maravillarse ni de entusiasmarse más le valdría estar muerto, porque sus ojos están cerrados”. Esto le llevó a insistir en la importancia de la curiosidad intelectual: “lo importante es no dejar de hacerse preguntas”,⁴ y de fomentar la curiosidad en la enseñanza para combatir los estragos de una enseñanza basada en manuales: “es prácticamente un milagro que los modernos métodos de enseñanza no hayan eliminado del todo la sagrada curiosidad de la investigación; porque esta delicada-

⁴A. Einstein, *Conferencia en el King's College*, Londres, 1921, en http://www.astrocosmo.cl/b_p-tiempo/b_p-tiempo-05.03.htm.

NOTAS

da plantita necesita más que nada, más que la estimulación, su libertad”.⁵

El carácter conjetural o hipotético de las teorías científicas

Popper y Einstein hicieron más que nadie por destruir la visión inductivista y justificacionista de la ciencia, sostenida casi universalmente a inicios del siglo veinte: la idea de que el conocimiento científico está construido sobre la base de la observación directa y que lo que lo hace especial es su certeza absoluta:

Desde luego las teorías que consideramos que no son más que conjeturas o hipótesis que no necesitan justificación (al menos no una justificación a través de un “método de inducción”, del que nadie ha dado nunca una descripción inteligente). Sin embargo algunas veces podemos dar razones para preferir una de las conjeturas en juego a otras, a la luz de su discusión crítica. Todo esto era claro y altamente coherente, pero muy diferente de lo que decían los positivistas machianos y los wittgensteinianos del Círculo de Viena”.⁶

Einstein abandonó el positivismo en sus últimos años y confió a Popper que lamentaba el haber apoyado una actitud que ahora consideraba no sólo

⁵A. Einstein, *Out of My Later Years*, 1995, New York, Carol Publishing Group, p. 34.

⁶K. Popper, *Autobiography*, op. cit., p. 80.

equivocada, sino incluso peligrosa para el futuro desarrollo tanto de la ciencia física como de su filosofía.⁷

Popper y Einstein influyeron particularmente en la progresiva flexibilización de criterio de verificación, sostenido por los positivistas lógicos de dicho grupo. El abandono del realismo por parte de Schlick—líder de dicho grupo— y su reorientación hacia la filosofía de Wittgenstein fue lamentado por Popper y también por Einstein, quien le había considerado uno de los mejores intérpretes filosóficos de la teoría de la relatividad, que acabaron criticando su trabajo como demasiado positivista.⁸ Schlick murió asesinado e 1936, pero los antiguos miembros del Círculo, dispersos por Inglaterra y Estados Unidos principalmente, fueron acusando las críticas. En una conversación con Einstein, Carnap—principal exponente del positivismo lógico— explica que en el movimiento de filosofía científica habían abandonado la visión positivista inicial y superado la pretensión de encontrar una base inamovible para el conocimiento:

Entre otras cosas debido a la influencia del libro *Logik der Fors-*

⁷Cf. K. Popper, “The Influence of Einstein on my View of Science”, Radio Broadcast, 23 de febrero de 1966, *Popper Archives*, Hoover Institute, Stanford, (82.17).

⁸Cf. F. Stadler, *The Vienna Circle. Studies in the Origins, Development, and Influence of Logical Empiricism*, 2001, Wien, Springer-Verlag, p. 174.

chung de Popper, (que) iba en la misma dirección. Algunos de nosotros —especialmente Neurath, Hahn y yo— llegamos a la conclusión de que debíamos procurar un criterio de significado más liberal que la verificabilidad.⁹

Feigl, el mayor impulsor del positivismo lógico en Estados Unidos, estaba de acuerdo con las ventajas de correr el riesgo epistemológico al que invitaba el racionalismo crítico de Popper —conjeturar libre y audazmente, deducir vigorosamente y refutar severamente—,¹⁰ en virtud de que *todo* nuestro conocimiento tarde o temprano exige trascender la evidencia:

Sostenemos firmemente (con Einstein y con Popper) que no existe un camino recto que nos conduzca desde los datos de observación a una teoría explicativa. En la construcción de teorías está a la orden del día una gran ingenuidad, con todos los riesgos de “conjeturar mal”. Muchos de nosotros estamos de acuerdo con Popper en que [...] si una teoría sobrevive a los retos experimentales, puede ‘hasta nuevo aviso’, ser considerada como

corroborada [...] mientras no surja una evidencia que la refute.¹¹

Popper intentó solucionar lo que le parecían los dos problemas fundamentales de la epistemología: el problema de la inducción o del papel de la experiencia en el conocimiento científico (planteado por Hume), y el problema de la demarcación o del carácter científico de las teorías (planteado por Kant). Aplicado consistentemente, el criterio de significado de Wittgenstein rechaza como carentes de sentido aquellas leyes naturales cuya búsqueda, como decía Einstein, es “la tarea suprema del físico”:¹²

De acuerdo a Wittgenstein toda proposición con significado ha de ser *lógicamente reducible* a proposiciones elementales (o atómicas), que caracteriza como descripciones o “pinturas de la realidad” (Cfr. *Tractatus*, 4.01, 4.03 y 2.221) (una caracterización que abarca a todas las proposiciones con sentido). Aquí podemos ver que el criterio de significado de Wittgenstein coincide con el criterio de demarcación de los inductivistas, si reemplazamos sus términos “científico” o “legítimo”

⁹R. Carnap, “Intellectual Autobiography” en P.A. Schilpp (ed.), *The Philosophy of Rudolf Carnap*, 1963, La Salle (Illinois), Open court, p. 57.

¹⁰H. Feigl, “The Power of Positivistic Thinking” en R. Cohen (ed.), *Herbert Feigl, Inquiries and Provocations. Selected Writings, 1929-1974*, 1981, London, Reidel, pp. 50-1.

¹¹H. Feigl, “The *Wiener Kreis* in America” en D. Fleming y B. Bailyn (eds.), *The Intellectual Migration. Europe and America, 1930-1960*, 1969, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, pp. 76-7.

¹²A. Einstein, *The World as I see It*, 1934, New York, Covici-Friede, p. 125.

NOTAS

por “significativo”. Y es precisamente a través del problema de la inducción como fracasa este intento de resolver el problema de la demarcación: los positivistas, en su ansia por aniquilar a la metafísica, aniquilan también la ciencia natural. Ya que las leyes científicas tampoco pueden ser reducidas lógicamente a proposiciones elementales de experiencia: no pueden nunca ser aceptadas como proposiciones genuinas o legítimas.¹³

El falibilismo como metodología científica

Einstein proporcionó los elementos para el falibilismo y Popper los transformó en una metodología científica (falsacionismo). Einstein fue, indudablemente, un falibilista—todo nuestro conocimiento es incierto—, pero no un falsificacionista—la única manera de progresar en el conocimiento es por medio de la crítica, que debe ser tan completa e incesante como sea posible.

Popper fue un ardiente defensor de la existencia de genuinos problemas filosóficos:

Los grandes físicos del Renacimiento—Copérnico, Galileo, Kepler, Gilbert— que volvieron su mirada a Aristóteles y Platón intentaron reemplazar las sustancias o potencias cualitativas de Aristóteles por un método

¹³ K. Popper, *The Logic of Scientific Discovery*, 1997, London, Routledge, p. 36.

geométrico de cosmología. En efecto, es lo que significa el Renacimiento (en la ciencia): un renacimiento del método geométrico que fue la base de los trabajos de Euclides, Aristarco, Arquímedes, Copérnico, Kepler, Galileo, Descartes, Newton, Maxwell y Einstein. Pero ¿puede este desarrollo ser considerado filosófico? ¿no pertenece más bien a la física—a la ciencia factual— y a las matemáticas puras—una rama de la lógica tautológica— como la escuela de Wittgenstein argumentaría?¹⁴

Sin embargo, Popper se quedó corto debido a su cientismo y a su agnosticismo, al contrario de Einstein, que no dudó en reconocer un mundo ordenado y cognoscible:

existe—afirmaba— un gran mundo exterior, independiente de nosotros, seres humanos, que se presenta ante nosotros como un grande y eterno enigma, accesible al menos en parte a nuestra investigación y a nuestro pensamiento. La contemplación de ese mundo se presenta como una liberación.¹⁵

Tenía claro que la realidad es más rica que la ciencia:

he aprendido una cosa en mi larga vida: que toda nuestra ciencia,

¹⁴ K. Popper, *Conjectures and Refutations, The Growth of Scientific Knowledge*, op. cit., p. 89.

¹⁵ A. Einstein, *Conferencia en el King's College*, Londres, 1921, en http://www.astrocosmo.cl/b_p-tiempo/b_p-tiempo-05.03.htm.

en comparación con la realidad, es primitiva e infantil— y sin embargo es la cosa más preciosa que tenemos.¹⁶

No dudó en declarar que la humildad era la actitud más acorde frente a la contemplación de la Naturaleza:

lo que veo en la Naturaleza es una magnífica estructura que podemos comprender sólo muy imperfectamente, y que debe llenar a una persona pensante de un sentimiento de humildad. Este es un sentimiento genuinamente religioso que no tiene que ver con el misticismo.¹⁷

Finalmente, estaba abierto a una inteligencia ordenadora del cosmos:

deseo saber cómo creó Dios este mundo. No estoy interesado en este o aquel fenómeno, en el espectro de este o aquel elemento. Quiero saber Sus pensamientos; el resto son detalles.¹⁸

También estaba persuadido de que el hombre encuentra a Dios detrás de cada puerta que la ciencia logra abrir, de manera que, para él, había dos maneras de vivir la vida: una, como si nada fuera un milagro; la otra, como si todo lo fuera.

Con este credo, Einstein proporcionó a la humanidad una visión nueva del universo físico y un modelo de lo que una persona consciente debe alcanzar; pero, sobre todo, dejó clara la centralidad del ser humano sobre el Estado y la ciencia:

El Estado existe para el hombre y no el hombre para el Estado. Lo mismo puede decirse de la ciencia. Estas son viejas frases, acuñadas por gente que vio en la individualidad humana el valor humano más alto. Dudaría en repetir las, si no fuera por el peligro, siempre recurrente, de que sean olvidadas, especialmente en estos días de organización y estereotipos.¹⁹

¹⁶A. Einstein, *Out of My Later Years*, *op. cit.*, p. 23.

¹⁷*Ibid.*, p. 24.

¹⁸A. Einstein, *Conferencia en el King's College*, Londres, 1921, en http://www.astrocosmo.cl/b_p-tiempo/b_p-tiempo-05.03.htm.

¹⁹A. Einstein, *Out of My Later Years*, *op. cit.*, p. 128.

©ITAM Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de este artículo se podrá hacer si el ITAM otorga la autorización previamente por escrito.

EINSTEIN, EL FÍSICO DETRÁS DE LAS IDEAS

*Juan Carlos Mansur**

RESUMEN: El texto busca explicar cuáles son los presupuestos metafísicos, base del itinerario espiritual de Albert Einstein, desde la aceptación del empiriocriticismo, hasta la ruptura con Mach y el acercamiento a una metafísica, con el fin de mostrar que detrás de toda teoría física existen presupuestos filosóficos.

PALABRAS CLAVE: Einstein, dogmatismo, metafísica, empirismo, historia de la física.

ABSTRACT: This article endeavors to define the metaphysical assumptions underlying Albert Einstein's spiritual journey starting from his acceptance of Empirio-Criticism to his falling-out with Mach, and finally his approach to metaphysics. By doing so, we will show that philosophical assumptions underlie physics' theories.

KEYWORDS: Einstein, dogmatism, metaphysics empiricism, history of physics.

EINSTEIN, EL FÍSICO DETRÁS DE LAS IDEAS

210

Los filósofos son, en cierta medida, historiadores, cuyo trabajo consiste en comprender como las ideas y cosmovisiones influyen sobre cada época histórica y sobre su gente. También, el filósofo tiene que ver el lado inverso de la relación entre la sociedad y las ideas, es decir, tiene que observar cómo los diversos hechos históricos, los descubrimientos científicos y las obras de autores, contribuyen a romper paradigmas, a gestar nuevas ideas y cosmovisiones, y proponen nuevos horizontes de interpretación del ser de las cosas.

En este sentido, el pensamiento del físico Albert Einstein es un material rico para la filosofía. La problemática científica en la que éste se vio envuelto rebasó el campo de la física

experimental y se transformó en una apasionante discusión filosófica; por eso, al estudiar las propuestas de Einstein, se comprenden las posturas metafísicas asumidas en el transcurso de su desarrollo intelectual, posturas que ayudarán a abandonar antiguos paradigmas filosóficos y contribuirán a configurar una nueva cosmovisión en el campo de la ciencia.

En el *primer período* del desarrollo científico de Einstein, hay una tendencia hacia la escuela *positivista*; de esta época, destaca un interés especial por observar los datos que aparecen en la naturaleza, intentando aproximarse a ella únicamente a partir de los datos sensibles que le proporciona, sin hacer ninguna

interpretación de los mismos. En esta fase, Einstein se declara seguidor y heredero del empiriocriticismo de Mach, quien afirmaba que es necesario investigar la naturaleza con las descripciones que cada uno de los investigadores pueden hacer de ella, sin privilegiar una postura sobre otra, pues no puede haber punto de vista privilegiado del observador. De no asumir esta postura, el científico asume una postura “dogmática” del conocimiento de la naturaleza y la ciencia debe evitar los dogmatismos, postura propia de quienes afirman que la naturaleza se puede conocer de forma absoluta, lo cual es, a todas luces, un error que puede hacer un gran daño a la investigación libre y abierta de la ciencia.

Es de señalar que Einstein incluso se reconoce lector de Hume, razón por la cual afirmaba categóricamente que su formulación de la teoría de la relatividad estuvo basada en la experiencia, en los datos observados, y no en la especulación, tal como lo declara en su conferencia en el King’s College de Londres en 1921. Incluso sostiene que la ciencia es una mera ordenación de material empírico: la ciencia surge de descubrimientos no de invenciones.

A pesar del punto de vista de Mach acerca de los peligros que encarna para la ciencia el asumir una postura racional de acercarse a la naturaleza,

Einstein abandonó la fase empirista, algo que hizo hasta muchos años después de la muerte de Mach (19 de febrero de 1916), y pasó por una fase intermedia que se podría nombrar como la etapa del *positivismo lógico*. La razón del cambio se atribuye al propio desarrollo del científico, para quien la formulación empirista era errónea porque, además de considerar que el no hablar de un punto de vista privilegiado era algo incluso peligroso por el relativismo al que llevaría, en un análisis más profundo, Einstein vio que el concepto de observación era de suyo problemático, pues ningún pensamiento se reduce a ser mera observación, sino que también intervienen facultades intelectuales y no meras sensaciones.¹

Entramos así a la fase intermedia del pensamiento de Einstein, que se gestó hacia 1953, cuando sorprendentemente, en su conferencia en Oxford titulada *Sobre el método de la física teórica* habla de la influencia que tiene la ‘teoría’ y la reflexión en el campo de la investigación de la física, lo cual es una señal de su intención de separarse de una postura empirista de la ciencia; Einstein tiene, en esta nueva fase, una especial reticencia a seguir una postura empirista, pues sabe que el método empiris-

¹Werner Heisenberg, *Encuentros y conversaciones con Einstein y otros ensayos*, 1980, Madrid, Alianza Editorial, p. 123.

NOTAS

ta no autoriza concebir la naturaleza como un ‘sistema’ (lo cual hablaría ya de inferencia, abstracción, inteligibilidad de la materia, puntos con los que está en desacuerdo la postura empirista), y en sus avances científicos, vio la necesidad y posibilidad de concebir la naturaleza como un sistema ordenado por leyes. Esta postura la deja ver en la mencionada confidencia al emplear en repetidas ocasiones la palabra “sistema” para hacer referencia al ordenamiento de la naturaleza de acuerdo a un principio que no cae bajo el dato sensible. Esta época, sin embargo, no sigue una línea metafísica; más bien se le podría llamar la época del positivismo lógico porque Einstein afirma que, aunque la experiencia es el único criterio de verdad —lo cual lo mantiene aún dentro de la línea del empirismo—, considera que la matemática es una fuente lógica y racional de la experiencia, lo cual lo acerca a la postura propiamente positivista lógica, la cual se encuentra curiosamente en empiristas como Locke, Hobbes y Hume.

La evolución del pensamiento de Einstein no se detiene en este período y avanza aún más, hasta llegar a las fronteras de los planteamientos metafísicos, pues en la medida en que Einstein avanzaba en sus investigaciones de la naturaleza, veía cada vez más la necesidad de encontrar un principio formal universal. De hecho,

Einstein confiesa en sus notas autobiográficas, que hacia 1900 se hallaba desesperado con la posibilidad de descubrir las leyes verdaderas por medio de los hechos y que era necesario descubrir un *principio formal universal*. Ejemplo de esta nueva forma de ver la física como una ciencia teórica, que no se encarga únicamente del dato empírico, sino que parte de supuestos metafísicos, es lo que afirmó Einstein cuando intentó demostrar parte de su teoría, siguiendo el fenómeno del eclipse solar del año 1919. La confianza de Einstein en una inteligibilidad y ordenamiento del universo, y de la capacidad del hombre de poder conocerlos, lo llevó a asegurar que su teoría no fallaría, aunque el experimento podría fallar.² Al final, Einstein se había separado de las posturas empiristas de Mach y había tomado una postura metafísica, pues considera que la naturaleza se ordena conforme a leyes y sigue un orden que tiene que ir descubriendo la inteligencia.

Como decíamos anteriormente, el cambio se debió a que, poco a poco, fue considerando que el papel fundamental de la experiencia para la construcción de las teorías físicas no se lleva a cabo mediante la experiencia, ni de la sensación individual, sino

²Tomado de Gerald Holton, *Ensayos sobre el pensamiento científico en la época de Einstein*, 1982, Madrid, Alianza Universidad, p. 190.

por medio de la recopilación o *síntesis creativa* (*die gesammten Erfahrungstatsachen*) o totalidad de la experiencia física. Por el contrario, la tesis central de Mach es que la tarea fundamental de la ciencia es descriptiva y económica; contra éste, Einstein afirma, en una carta del 8 de enero de 1949, que la idea de ciencia de Mach no es sino una mera ordenación de material empírico.³ Ante la crítica de Mach, Einstein rebate que toda ciencia es especulativa, así como empirista-operacionalista, y que para todo científico es necesario partir de algún postulado inicial, como por ejemplo, “la constancia de la velocidad de la luz” o “la extensión del principio de relatividad a todas las ramas de la física”,⁴ postulados que no se pueden demostrar.

Así, vemos que Einstein está en contra de visiones fragmentarias de la realidad, pues considera que esto no le da ningún valor a la física como ciencia y se reduce a una mera acumulación de información, sin llegar a ser sistema de nada. Einstein se acerca a las tesis de Planck y Kepler:

[Einstein] está mucho más cerca del realismo racional de su primer mentor científico, Planck, quien había escrito: “Los desordenados datos de la experiencia nunca

podrán proporcionar una ciencia verdadera sin la intervención inteligente de un espíritu guiado por la fe [...] Tenemos el derecho de sentirnos seguros al abandonarnos a nuestra creencia en una filosofía del universo basada en la fe en el orden racional de este mundo”.⁵

Es curioso notar cómo Einstein termina por adherirse al planteamiento que criticaba en su artículo de 1905 sobre la teoría de la relatividad: entonces, criticaba a todo científico que creía que existe una realidad física objetiva, externa, que se puede conocer, aunque no con certeza absoluta se conoce absolutamente, pero que está ahí y que la descubrimos, producto de un “salto intuitivo”, guiado por la experiencia de la totalidad de los hechos sensibles.⁶ Respecto a esta afirmación, Heisenberg creía que con la física cuántica de Einstein se estaba ante una nueva forma de observar el universo y de hacer física y ciencia; una forma en la cual se dejaban definitivamente los postulados metafísicos del mundo y que, con esta ciencia, ya no era posible hacer una idealización de las leyes de la naturaleza; estamos ante lo posible y lo probable, lo cual no se puede predecir, sino sólo registrar estadísticamente. El propio Heisenberg afirma que Einstein dio un paso atrás sobre esta forma de hacer

³ *Ibid.*, p. 183.

⁴ *Ibid.*, p. 184.

⁵ *Ibid.*, p. 198.

⁶ *Ibid.*, p. 202.

NOTAS

física y regresó a asumir posturas metafísicas del mundo, pero no porque su sistema debiera ser revisado, sino porque Einstein mismo no estaba listo para asumir el cambio de concepción que él mismo había originado. Otra lectura de este hecho podría ser que el propio creador de la teoría de la relatividad tuvo una evolución en su comprensión del mundo, de tal suerte que, en la medida en que

penetró más en los conocimientos de la naturaleza, se replanteó la postura filosófica con la que había iniciado sus investigaciones y logró romper el paradigma empirista, para dar cabida a una postura metafísica que diera sustento al universo y a su teoría, con lo cual se acerca al pensamiento que ya Kant, y mucho antes Aristóteles y Platón (cada uno con sus diferencias) habían concebido.

RESEÑAS

Sordo Cedeño, Reynaldo y María Julia Sierra Moncayo, *Atlas de México 1910/2010*, México, ITAM, 2010.

RECEPCIÓN: 22 de octubre de 2010.

ACEPTACIÓN: 7 de diciembre de 2010.

Además de la Historia, la escuela de los *Anales* se caracteriza por incorporar en sus análisis otras ciencias sociales como la Geografía, la Sociología, la Economía, la Psicología Social y la Antropología, entre otras. De acuerdo con ella, los doctores Sordo Cedeño y Sierra Moncayo hicieron el *Atlas de México 1910/2010* y el *Atlas histórico de México*. Ambas obras están dirigidas, sobre todo, a los alumnos del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), pero eso no impide que cualquier persona las pueda apreciar y utilizar. Son producto de seis años de trabajo cuidadoso, tres por cada obra.

Soy una convencida de la utilidad de los atlas. Nos ayudan a poner los pies en la tierra, a darle dimensión al espacio y también al tiempo. Ahora que el mundo está supuestamente en la sociedad del conocimiento, a la que México entra a regañadientes, precisamente porque no genera las formas para que las personas puedan apropiarse de ese conocimiento, los atlas dan las bases para entender los procesos; son el instrumento ideal para saber qué fue primero y qué después, dónde se dieron las cosas, cómo y por qué. La geografía explica las razones de muchas cosas.

En este nuevo *Atlas*, a los mapas, cronología y cuadros, los autores le han agregado fotografías. Ahora puede uno ver quiénes eran los personajes, cómo vestían, cómo se veían.

Con discreción, los autores usan el prólogo para lanzar un reto al lector: ¿Qué fue el siglo XX? ¿Una época de esperanza o una de desilusión? ¿De descubrimientos o de rupturas? ¿El mejor siglo de la Historia o el peor? Con toda habilidad, no se comprometen con la respuesta. Lo hacen, sí, con la objetividad, nos dan los elementos para formar nuestro propio criterio, nos llevan

RESEÑAS

de la mano por los acontecimientos principales, por los hitos de la Historia, nos ayudan con la información, nos ofrecen puesta la mesa para volverla conocimiento.

Si tomamos el primer *Atlas histórico de México*, vemos que nuestros autores nos llevan de la prehistoria, a 1911 y ahora, con el *Atlas de México*, de 1910 al 2010 y ayudan a ubicar los acontecimientos más importantes de nuestra Historia, en perspectiva con los de la Historia universal.

En esta ocasión, a diferencia del atlas anterior, hay una cronología general al final de la obra, en vez de una por cada etapa. La cronología empieza en 1911 con la toma de Ciudad Juárez por los revolucionarios y en el mundo con el conflicto entre Italia y Turquía, la guerra ítalo-turca por Libia, el laboratorio de pruebas de muchos inventos que se usarían en la Primera guerra mundial, sobre todo el aeroplano, como le decían entonces al avión.

Concluye en 2009, con la presidencia de Obama, su visita a México y, en el aspecto internacional, con la crisis que aún nos aqueja.

Los mapas en sí comienzan con uno pequeño, del Ferrocarril Sud Pacífico de México, en el tramo que corre de Álamos, Sonora, a Culiacán, Sinaloa. Se alcanza a apreciar la bahía de Topolobampo, el puerto de abrigo natural más grande de México. Luego nos llevan a Europa, a la Primera guerra mundial. Con el primer mapa se disipan las dudas de por qué se les llamaba así a los Imperios centrales.

Qué diferente se ve la Europa de 1914 (p. 3) de la de los Reinos bárbaros del siglo VI que aparece en la p. 41 del *Atlas histórico de México* y de Europa después de la Primera guerra (p. 7) o del mapa de los Cambios políticos en 1929-1939, donde se aprecian el papel de la ideología y la impactante división territorial que provocó el conflicto.

Los autores dividieron este segundo *Atlas* en cinco temas principales:

1. Revolución, 1910-1920.
2. Reconstrucción del Estado, 1920-1946.
3. Estabilidad y hegemonía del PRI, 1946-1970.
4. Crisis del sistema, 1970-1988.
5. Transiciones, 1989-2010.

A partir de los hitos históricos de México, acomodan y jerarquizan los hechos mundiales. En la década que México vivió la Revolución, el mundo tuvo la Primera guerra mundial, la Revolución rusa, la desaparición de los Imperios

ruso, austro húngaro, alemán y otomano, la revolución cultural turca; el inicio de la hegemonía de Estados Unidos, que arrojó a España del Caribe en 1898, estableció sus “protectorados” en Nicaragua, Haití y República Dominicana, separó a Panamá de Colombia en 1903, para hacer el canal, invadió Veracruz en 1914 y Chihuahua en 1916. Si la “expedición punitiva” no buscó a Villa hasta el Suchiate fue porque Estados Unidos mandó sus tropas a Europa a inclinar la balanza a favor del Reino Unido y sus aliados.

En torno a la Revolución, los autores construyen una verdadera red de análisis con 16 mapas:

1. Los Clubes antirreleccionistas de 1909-1910, donde se ve la influencia de Madero en la zona de La Laguna y cómo, del DF a Veracruz, había ya mucha inconformidad política.

2. Las seis giras electorales de Madero, quien entre 1909 y 1910 recorrió buena parte del país. El mapa es muy claro sobre qué partes eran importantes y cuáles no: desde luego, no figuraba el territorio de Baja California, entonces del tamaño de la península, ni el de Quintana Roo, ni el de Nayarit, ni Guerrero, ni Chiapas, ni Tabasco. Tampoco fue a Oaxaca, tierra de don Porfirio, por razones obvias.

3. y 4. La revolución maderista de noviembre de 1910, con focos muy localizados, que habrían de prender al país rumbo al mayo de 1911, mes de la caída de don Porfirio; y, para terminar la sección,

5. La oposición a Madero.

Después de esos mapas viene un impactante cuadro de la oposición a Madero: 5 planes, de noviembre de 1911 a octubre de 1912. Luego, la decena trágica. Acto seguido, en 9 mapas, los doctores Sordo y Sierra resumen la revolución constitucionalista, la villista, la zapatista y la convencionalista. En un total de 16 mapas y un cuadro explican esos años tan complicados de nuestra historia.

A quien le cueste trabajo dar seguimiento a la Revolución, encuentra el cómo en el *Atlas*, al seguir paso a paso los cambios territoriales, mostrar cómo algo que comenzó con el viaje de Carranza de Coahuila a Sonora acabó tiñendo de colores al país, y cómo luego esos colores se enfrentaron entre sí, hasta que triunfaron Carranza y sus constitucionalistas.

Después, hay un mapa con la división política de 1917, es decir, la que emanó de la Constitución que, aunque muy parchada, aún nos rige. Entonces Nayarit ya era estado, Jalisco tenía ya las dimensiones actuales, y aún había dos terri-

RESEÑAS

torios federales: la península de Baja California y Quintana Roo. Un cuadro muestra 9 planes, leyes y manifiestos políticos que vio México entre 1913 y 1920. Para cerrar ese apartado, hay una foto de las Constituciones de México y una bandera constitucionalista.

En el segundo apartado está el México postrevolucionario: el de 1920 a 1946. Ilustran el contexto mundial con dos mapas de la depresión, uno de Estados Unidos y otro de Europa. Proliferaron las huelgas y el desempleo. El siguiente mapa es elocuente, pues muestra las consecuencias: autoritarismo, fascismo y comunismo.

Después, entran a América Latina con un mapa de la Guerra del Chaco, conflicto entre Bolivia y Paraguay de 1932 a 1935, en el que ambos países perdieron miles de ciudadanos y arruinaron su economía. Paraguay se quedó con la mayoría del territorio en disputa y las cosas permanecieron en *status quo* hasta que, en el 2009, 74 años después de terminado el conflicto, Evo Morales de Bolivia y Fernando Lugo de Paraguay firmaron el Acta de cumplimiento de 1938.

Otro conflicto local importante de los años treinta fue la guerra civil española. Laboratorio de la Segunda guerra mundial, de alguna manera sintetizó los conflictos de la Madre patria, iniciados con la pérdida del imperio alrededor de 1821 y que desembocaron en 1939, tras un baño de sangre, en la dictadura de Franco. Luego un nuevo cambio en los límites políticos de Europa, en virtud de las anexiones de Hitler, de 1936 a 1939. Después, en un mapa se explica lo más importante de la Segunda guerra y la fundación de la ONU en 1945.

Terminada la revisión mundial de la época, los autores sorprenden al lector con un mapa de México, dedicado a la rebelión de Adolfo de la Huerta en 1923-1924 y tres de la Guerra Cristera, seguidos de uno con la gira electoral de Vasconcelos (1928-29), de otro con la distribución geográfica de sus partidarios y, posteriormente, el mapa de la rebelión escobarista.

Sumamente interesantes resultan los cambios territoriales de 1920 a 1946. Baja California fue dividida en dos territorios: el del Norte y el del Sur y, por falta de presupuesto para sostenerlo, el territorio de Quintana Roo fue dividido entre los estados de Yucatán y Campeche. En ese entonces nadie imaginaba la Riviera maya, o que la isla de Cancún sería integrada al continente para convertirse en un centro turístico de primera importancia. El chicle y las maderas preciosas, como la caoba, del territorio de Quintana Roo, eran explotadas por los ingleses de Belice, resignados a ya no intentar separar el territorio de la República mexicana, como lo habían soñado hacer de 1847 a 1904, cual lo muestra el *Atlas histórico* en su mapa de la guerra de las Castas de la p. 303.

El Presidente Lázaro Cárdenas regresó su territorio a la gente de Quintana Roo en 1935. En un mapa de la península, Chiapas y Guatemala, se observa cómo la zona es muy montañosa del lado del Pacífico, cómo corren sus ríos y cómo en el centro de la península de Yucatán y la costa de Quintana Roo no hay elevaciones ni ríos.

Otros mapas especialmente interesantes del *Atlas* son los de las carreteras. En 1930 existían la de Monterrey a Nuevo Laredo, la de Valladolid a Mérida, la de Cintalapa a Arriaga, en Chiapas, y las que comunicaban al D.F. con Acapulco, con Veracruz y con Necaxa, en el estado de Hidalgo. Punto. Con los ferrocarriles prácticamente destruidos por la revolución, las dificultades de comunicación eran descomunales. México había regresado a principios del siglo XIX en materia de comunicaciones y transportes, con lo que eso significaba para la vida cotidiana y la economía. Diez años después, la red era ya considerable.

Más adelante, en la p. 146, aparece cómo en 1970 el avance era indudable y así se van mostrando en los mapas, acomodados en su parte correspondiente, según la época, cómo la red carretera se va ampliando hasta llegar a nuestros días, en los que el país está cruzado por todos lados, aunque hacen falta más y mejores carreteras para impedir que, por ejemplo, la carretera entre Torreón y Mazatlán sea en ocasiones de un solo carril, pues de otra manera los trailers no pueden tomar las curvas. Se requieren más presas que impidan las terribles inundaciones de los últimos años. Una en la cima del Iztaccíhuatl ayudaría mucho: impediría las inundaciones en Chalco y ayudaría a que la ciudad tuviera menos sed, al retener las aguas de la montaña en la cima y acabar con la posibilidad de que se junten con las aguas negras del D.F.

El apartado dedicado a la estabilidad y hegemonía del PRI comienza con un mapamundi dedicado al mundo bipolar de la guerra fría. Hay un impactante mapa de Asia, África y Oceanía que muestra su descolonización y otros que hablan de la Cuba de Fidel, las dictaduras latinoamericanas y las crisis provocadas por hechos puntuales, como la de los misiles en Cuba.

La parte de la demografía es también espectacular y se complementa con la migración, que abarca el tema mexicano y también el de los movimientos internacionales. México tiene todos los tipos de migración imaginable: interna, internacional, de expulsión, de atracción y de paso. El *Atlas* también nos muestra la evolución de la población en las ciudades y explica por qué se dan dichos fenómenos.

RESEÑAS

Dicen los que saben que los mexicanos somos gente de tierra adentro, así que me alegra ver un apartado dedicado a las zonas marítimas de México, para al menos conocerlas.

Hay también un análisis muy representativo de las votaciones en las elecciones de 1988, y uno nacional e internacional del período de transición, iniciado en 1988, que se prolonga hasta hoy. Entre los problemas que se analizan está el del narcotráfico.

Interesante resulta ver las fronteras de México. Por lo general, sólo tenemos consciencia de la frontera Norte, ya que pocas veces hablamos de las que compartimos con Guatemala y Belice, y nunca de las fronteras marítimas con Estados Unidos, Cuba y Honduras.

El Plan Puebla-Panamá da origen a un mapa de Centroamérica que vale la pena comentar: salvo Honduras, que sólo tiene costa Atlántica, la región mira hacia el Pacífico.

LUZ MARÍA SILVA

Departamento Académico de Estudios Generales
Instituto Tecnológico Autónomo de México

Salmerón, Pedro, *La División del Norte. Los hombres, las razones y la historia de un ejército del pueblo*, 2006, México, Editorial Planeta Mexicana, 531 pp. * Salmerón, Pedro, *Los carrancistas. La historia nunca contada del victorioso ejército del Noreste*, 2009, México, Editorial Planeta Mexicana, 351 pp.

RECEPCIÓN: 4 de enero de 2011.

ACEPTACIÓN: 20 de enero de 2011.

Pedro Salmerón Sanginés ha escrito una nueva visión de la Revolución Mexicana.

En efecto, el joven historiador nos replantea historias viejas, escritas con una nueva metodología y su buen saber de historiador. Sorprende un poco la defensa que realiza de la llamada historia “positivista”, entendiéndose por ésta “todo relato histórico que no es una mera elucubración”. El reseñista agregaría que, así como Salmerón expone acerca de esa epidemia entre los estudiantes de historia, la preferencia por el ensayo subjetivo y sin apoyo documental cada vez más en boga, está haciendo estragos en nuestro medio, tal vez aprovechando la moda, fugaz, como todas, de los centenarios.

El primer libro fue su tesis doctoral, obra más extensa que la segunda; sin embargo, ambas tienen una frescura poco común en los libros de historia. En primer lugar, están dirigidas a un público amplio, lo cual en nada contradice la seriedad de la bien trabada investigación histórica. Evita disquisiciones metodológicas, pero nos pone al día sobre asuntos o personajes controversiales del período. Es gratamente sorprendente que en el autor, siendo un historiador de ideas progresistas, sea tan grande la pasión que siente por todos los personajes de su relato; que no esconda su admiración por los enemigos de los villistas: esto es el poderoso clan Creel-Terrazas y a su fundador, don Luis.

La misma consideración se puede hacer sobre su segundo libro, acerca de un personaje tan vilipendiado como lo es el general Pablo González Garza, quien es rescatado de las páginas de la historia hasta recobrar una visión más cercana de la realidad. No oculta sus carencias como militar, pero nos queda

RESEÑAS

clara su constancia y tenacidad en la lucha contra la dictadura huertista. Lucio Blanco, singular personaje, en medio de sus francachelas, no deja de ser, como acota Salmerón citando a uno de sus biógrafos, un personaje sencillamente fascinante.

Una erudición sólida campea en ambas obras. Lo anterior es puesto de relieve por el manejo de más de nueve archivos históricos, una extensa hemo-
rografía, fuentes bibliográficas de primera mano; Salmerón precisa: “Consi-
dero como tales las memorias e historia escritas por protagonistas de la
Revolución, así como los censos, leyes, documentos e informes de la época”;
aunado a una impresionante cantidad de obras publicadas en las últimas cinco
décadas. El buen oficio de historiar, el reconocimiento del esfuerzo ajeno, bien
sintetizado por el autor, se encuentra presente a lo largo de los dos libros. Esto
es un ejercicio de probidad y de ética profesional digna de destacarse.

En el primer libro, a la manera de Fernand Braudel, nos describe el espa-
cio geográfico del enorme estado de Chihuahua y sus subregiones, entrelazán-
dolas con las vidas de los caudillos que surgirán en la lucha armada: Pancho
Villa, Pascual Orozco y Abraham González, para citar a los más importantes.
También el área de la Comarca Lagunera (parte de Durango y Coahuila) es desta-
cada por Pedro Salmerón, así como la forma como estos espacios se ligan a
la acción del ser humano sobre los mismos. Las transformaciones por medio de
grandes y pequeñas obras hidráulicas y el enfrentamiento del hombre del norte
contra un medio adverso. Es grato sorprender que un veracruzano de origen, como
es Salmerón, que creció en el Bajío y recibió su formación profesional en la
ciudad de México, tiene la altura de miras, aunada a una enorme simpatía,
hacia regiones que por su origen le resultan extrañas. Creo que es su pasión
por entender el México bronco la que lo lleva a huir del prejuicio y aquilatar
en su debida forma esa porción tan poco entendida de los “muchos Mexicos”
del que escribiera un autor norteamericano, Lesley B. Simpson.

En el primer libro, relata la forma en que se fue gestando la oposición a las
grupos privilegiados de Chihuahua y la Laguna, así como el caso del desga-
jamiento de una familia prominente de la oligarquía porfirista, como eran
los Madero. A propósito de estos grupos, el autor matiza las diferencias en
actitudes y mentalidades que caracterizaban a los hacendados de ambas
regiones. Más modernizante y laica los de Chihuahua, más de corte tradicional
y católico las familias de Durango.

A personajes controvertidos como Pascual Orozco, Benjamín Argumedo, al propio Centauro del Norte, nos los describe Salmerón como los integrantes de un drama humano y revolucionario. Son seleccionados los jefes y oficiales estudiados por el autor, pero además, palpita la historia del hombre común, del olvidado por la Gran Historia. Gracias a la buena pluma del autor, el lector podrá sentir, hasta olfatear el aroma de los campamentos, el traslado en los trenes de la época, el fragor de las batallas, los heridos en campaña, la honda tragedia humana de esta historia de desheredados, y todo con un pulso equilibrado que hacen que el lector se entusiasme con la obra de este gran historiador. Son relatos documentados que, con todo el rigor ya expuesto, son tan humanas que el lector no podrá dejar de leerlas hasta concluir.

En el libro sobre los carrancistas, el autor aborda una temática en general desconocida o mal tratada dentro de los estudios sobre la Revolución. En efecto, Pedro Salmerón hizo un mayor esfuerzo por entender las razones de los carrancistas; en las palabras del autor “ejércitos dirigidos por jefes que pretendían reducir la revolución a un mero cambio de régimen político y contener la revolución social.” Es admirable un experto en la formación del ejército villista, de honda extracción popular, que se acerca sin prejuicios a estudiar a sus opositores, esos carrancistas, que no por denostados, fueron los que ganaron la revolución.

El conjunto de los dos libros otorga primacía a la historia militar, pero vinculándola con la social, con la regional, con la biográfica, con las técnicas y la concepción de la guerra.

Esfuerzo singular que promete ofrecernos una historia total, sin maniqueísmos y con inmenso amor a ese conjunto complejo y apasionante que constituye el México de ayer y de hoy.

RAÚL FIGUEROA ESQUER
Departamento Académico de Estudios Generales
Instituto Tecnológico Autónomo de México

RESEÑAS

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΑΦΡΟΔΙΣΙΕΩΣ ΠΕΡΙ ΤΗΣ ΕΙΜΑΡΜΕΝΗΣ,
Alejandro de Afrodisia, *Sobre el destino*, 2009, México, UNAM,
Bibliotheca Scriptorvm Graecorvm et Romanorvm Mexicana, intro-
ducción, traducción y notas de José Molina Ayala y Ricardo Salles,
CXIV + 75 pp.

RECEPCIÓN: 20 de enero de 2010.

ACEPTACIÓN: 7 de febrero de 2010.

¿Qué es el destino?

224 | **D**urante milenios, al ser humano le ha obsesionado este concepto, revestido de poder y misterio, cuya invocación ha sido enunciada con distintas palabras: Destino, Moira, Daimon, Fortuna, Hado, Estrella, Fatalidad, Naturaleza, Suerte, Providencia; y sin embargo, no dejan de ser eso, palabras, intentos de asimilación o comprensión, tal vez para conjurar el arcano. La palabra ‘destino’ encierra un poder verdadero, operante, al grado que se pensó en la divinidad, un dios, *el Dios*. Destino es diferencia sustancial, ontológica: sintetiza la impotencia del hombre ante la fuerza, cósmica, de una potencia sin rostro. Incógnito, no cabe en una definición, a ciencia cierta, por sus causas. ¿Es el Destino causa?

El origen de la palabra, en griego del verbo μέτρομαι, hace referencia a lo que toca a cada uno de un todo, la parte correspondiente, acción de dividir; más tarde, y en forma impersonal, señala aquello decretado por destino. ¿Es sólo una designación, un nombramiento, o por medio de tal recurso intentaban significar algo tal vez más alto? Desconcertante por ineludible, el destino parece, por lo tanto, cruel, y por ello se le solía hacer responsable, culpable o causa, de acciones que escapaban al control humano. De esa forma, se particularizó como divinidad, ο δαίμων, poder divino que controla el porvenir de los hombres; por ejemplo, lo consigna el lírico arcaico

Anacreonte, cuando registra los lamentos desesperados de una mujer (Anacr., 72 G):

Pensamientos lastimeros oigo
que tiene esta célebre mujer
y que a menudo esto dice
culpando al destino:

¡Qué bien habría yo estado, madre,
si, llevándome, me arrojaras
al inexorable mar que bulle
de olas tornasoladas!

Más adelante, tal divinidad se personificó como el Destino, ἡ εἰμαρμένη, y en cambio, el *daimon* se convirtió en algo menor, espíritu o ser semi-dívino, genio bueno o malo. La forma en que lo nombraron fue quizá un ensayo para comprenderlo, asirlo o controlarlo, pero esta fuerza universal no estaría nunca sujeta al control del hombre. Por mencionar cómo en distintas épocas se siguió percibiendo dicha potencia como rectora ineluctable de nuestro sino, en el medioevo escribieron autores anónimos estos conocidos versos: *O Fortuna / velut luna / status variabilis, / semper crescis / aut decrescis; / vita detestabilis*; y, ya en pleno apogeo del teatro isabelino, el grito exasperado de Romeo cuando da muerte, sin querelo del todo, a Tibaldo, que resume nuestra vulnerable condición: “O, I am Fortune’s fool!” (*RJ*, III,1).

Pero, en definitiva, el destino, ¿qué es? Resulta, en fin, una pregunta perenne, por irrevocable, presente siempre a lo largo de la vida del hombre, de los hombres. ¿Cómo han respondido a ella los distintos tiempos, las épocas? Evidentemente, de forma diversa; pero es sin duda importante señalar que la respuesta a esta interrogante vital ha encontrado distintos énfasis, de los cuales los más intensos se han producido probablemente en épocas de crisis, lapsos en que se busca especialmente un sentido con necesidad imperativa: no es lo mismo, vimos, el destino en la Grecia homérica, asimilado a los dioses, pero escondido en la idea de Ananke, diosa sin forma; no se comprende de la misma manera ya en Sófocles; tampoco lo será cuando el hombre, lleno de orgullo y desbordado el ánimo, pretende liberarse y exclame, como Henley en *Invictus*: “I am the master of my Fate: I am the captain of my Soul”; y, por supuesto, tampoco en nuestros días, tiempo de cambios hondísimos, caída de los macrorelatos: más fácil pensar, en ausencia de Dios y de sentido, en las estre-

RESEÑAS

llas, por ejemplo, pues ellas regirían nuestros destinos según sus posiciones en la bóveda celeste: la Nueva Era, en este sentido, alivia porque entrega nuestra libertad a los astros, debido a lo cual estaríamos libres de toda responsabilidad.

Del tema al autor o del autor al tema, prefiero lo primero porque no soy filósofo, ni especialista en la época helenística, compleja y abigarrada, durante la cual se buscó con ahínco una respuesta frente a esa perenne pregunta: todo había cambiado. El hombre griego hacía descansar la mayor parte de su identidad en la pertenencia a una *polis*; desde el triunfo de Filipo II hasta ya entrado el Imperio romano, los griegos buscaron una nueva brújula y surgieron narraciones de sentido que otorgaron guías más o menos seguras para transitar la vida. Estoicismo y epicureismo, neoplatonismo y cristianismo (y, en cierto sentido, incluso el cinismo) fueron grandes esfuerzos de acercar certezas; en particular, es buena ocasión para reflexionar al respecto siguiendo la conducción de Alejandro de Afrodisia, quien procuró dilucidar los elementos principales de la doctrina acerca del destino y de lo que del hombre depende, pues, según él, “si opinamos conforme a esta doctrina seremos piadosos con los dioses, sabiéndonos agradecidos con ellos por ciertas cosas buenas que ya hemos experimentado por su obra, y pidiéndoles otras dado que ellos tienen el control de darnoslas o no”. Pero añade más adelante, y es digno de destacarse, “que también tomaremos cuidado de la virtud dado que nosotros mismos tenemos el control de volvernos mejores o peores”; en el fondo, Alejandro escribe por una razón: para mostrar “que sólo pareceremos estar haciendo razonablemente todas las demás cosas que hacemos en la vida si explicamos sus causas”. La sombra de Aristóteles, por cierto, no dejará de estar presente a lo largo de la obra.

Este libro escondía una respuesta posible, una aclaración esforzada aunque, según los autores, incompleta. Y digo escondía porque, gracias a José Molina Ayala y a Ricardo Salles podemos conocerla, y hacerlo a cabalidad porque puedo dar fe de que ambos se ocupan de estos temas desde hace ya quizá más de una década. Recuerdo haber asistido, hace ya muchos años, a una serie de lecturas capitaneadas por el entonces flamante doctor Salles y conducidas, en lo que al griego se refiere, por el entonces casi licenciado José Molina. No permanecí en dicho grupo, ya que me incliné hacia la poesía arcaica, pero ellos siguieron trabajando juntos. Uno de los frutos de esa labor es este nuevo volumen publicado por la Bibliotheca Scriptorvm Graecorvm et Romanorvm Mexicana.

Después de una semblanza sobre Alejandro de Afrodiasias, el estudio se divide en dos partes: la relación que guarda el texto con el determinismo antiguo (pp. XXV-XLVI), por un lado, y por el otro, un análisis de la argumentación y la retórica en el tratado (pp. XLVII-LXIX); la segunda, en particular, es sumamente original, ya que indaga la relación que existe entre retórica y filosofía, y que parte de la oportuna pregunta: ¿en este tratado, cuál de las dos tiene la preeminencia? Nos dice José Molina que de hecho se trató de “poner la retórica al servicio de la filosofía [...] En realidad, filosofía y retórica en esta obra no se excluyen”; el análisis ofrece con claridad la estructura de *Sobre el destino*: “La primera parte se ocupa de la tesis aristotélica sobre el destino; por su carácter universal, es razonablemente breve. La extensión de la segunda parte, se explica por el hecho de que la *κατασκευή** refuta las objeciones y argumentos particulares de la tesis determinista [...] la conclusión es un resumen positivo de la doctrina positiva de lo que depende de nosotros”.

Pero, ¿en qué radicaría nuestra libertad o libre albedrío? Parece ser que precisamente en lo que depende de nosotros: virtud, carácter, méritos y culpas, premios y castigos, deliberación, libertad, lo voluntario. Responsabilidad.

Es importante subrayar lo anterior, esto es, el hecho de que Alejandro mencione el tema del tratado con el binomio “destino” y “lo que de nosotros depende”, ya que algunos identificaban al destino con la necesidad y caían en un determinismo; contra ellos escribe, pues piensan que todo sucede sin que el hombre pueda hacer nada. En particular, ataca a las tres formas fundamentales del determinismo: el megárico, el fatalismo trascendente y el estoico; de ello, Ricardo Salles nos informa con precisión y claridad; por ejemplo, al diferenciar a los dos primeros del tercero, y al analizar que, en cuanto a este último, puede también aceptar cierto compatibilismo, es decir, puede haber destino y, al mismo tiempo, responsabilidad.

No hay que olvidar ni que se escribe a finales del siglo segundo y principios del siglo tercero, ni que el autor es el heredero del pensamiento aristotélico, llamado por ello “el Exégeta”. Dedicado como ofrenda a Severo y Antonino, “excelsos emperadores” que honran y promocionan genuinamente la filosofía, el libro “contiene la doctrina que acerca del destino y de lo que depende de nosotros posee Aristóteles”, pues “la utilidad que se desprende de ella está en todas partes y se extiende a todas las cosas”. Las

* Prueba con que se confirma una doctrina, que en este caso será una ejercitación, una forma particular de *χρεία* o utilidad; en definitiva, es la composición retórica de un tratado filosófico.

RESEÑAS

múltiples interrogantes que pueden surgir hallan respuestas posibles en este tratado; ¿el destino es una causa física o moral? Ésta es, quizá, una de las cuestiones que el autor resuelve y que no carece de importancia.

Unas palabras sobre la traducción; como es costumbre y norma de esta colección universitaria, se ofrece el texto griego y una versión castellana, así como sendas notas; en este caso, sin alejarse del espíritu del griego, la versión consigue reflejar un tono propiamente retórico y filosófico, pero sin forzar las estructuras sintácticas de nuestra lengua, de tal modo que la lectura, sin ser sencilla por la naturaleza misma del tema, es sumamente accesible para quien quiere acercarse al tratado con atención. Consistente en la traducción de los términos filosóficos, alcanza la elegancia que una traducción literal no lograría.

No me queda sino felicitar a los investigadores por su labor y esperar que este libro tenga un destino fausto: que sea leído y disfrutado porque nos hermana, en su búsqueda de respuestas, con los hombres que hace dos milenios sintieron, tal vez, inquietudes parecidas a las nos apremian hoy.

MAURICIO LÓPEZ NORIEGA

Departamento Académico de Estudios Generales
Instituto Tecnológico Autónomo de México