

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

# ESTUDIOS

FILOSOFÍA • HISTORIA • LETRAS

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

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

# ESTUDIOS

---

FILOSOFÍA • HISTORIA • LETRAS

138

OTOÑO 2021

**ITam**

*ESTUDIOS • filosofía • historia • letras* recoge artículos de investigación, notas académicas y reseñas críticas en torno a las humanidades. Aparece trimestralmente en primavera, verano, otoño e invierno. *ESTUDIOS* está incluida en los siguientes índices:

- Latindex: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
- EBSCO.
- in4mex.

**Precio por número: \$ 100.00 M.N. Extranjero 7dls. (incluye gastos de envío)**

**Suscripción anual (4 números): \$ 360.00 M.N. en la República Mexicana  
25 dls. en el extranjero (incluye gastos de envío)**

**Suscripción bianual (8 números): \$ 700.00 M.N. en la República Mexicana  
45 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, Ciudad de México  
Tel.: 5628 4000 exts. 3900 y 3903  
correo electrónico: estudios@itam.mx  
www.estudios.itam.mx



**DOI fascículo: 10.5347/01856383.0138.000301197**

**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.**

Corrección de estilo: Javier Dávila  
Diseño de la portada: Nohemí Sánchez  
Diseño editorial: Yanet Viridiana Morales García (ITAM)  
Distribución: Carmen Graciela Roldán (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.  
La edición consta de 1,000 ejemplares más sobrantes para reposición.

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

## ÍNDICE

MÉTODO SOCRÁTICO: EL DIÁLOGO Y LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD <i>José Rafael González Díaz</i>	7
LA PREGUNTA COMO CAMINO PARA EL DIÁLOGO <i>Alejandro Ordieres Sieres</i>	45
PROYECCIÓN DEL PODER DE CHINA EN EL ESTE DE ASIA. RETOS ACTUALES <i>Ulises Granados</i>	63
<b>SECCIÓN ESPECIAL</b>	
LOS ESTUDIOS GENERALES EN PUERTO RICO: REDES INTELECTUALES Y REFORMA UNIVERSITARIA. PARTE I <i>Jorge Rodríguez Beruff</i>	85
<b>DIÁLOGO DE POETAS</b> <i>Iza Rangel</i>	119
<b>CREACIÓN</b> <i>Julio Romano</i>	125

## NOTAS

LA UNIVERSIDAD EN ESTADO (A)CRÍTICO. ENTRE LA TECNOCRACIA Y LA BUROCRACIA <i>María Fernanda Crespo Arriola y Leonardo Ruiz Gómez</i>	131
FREGE, POINCARÉ, CARNAP, KRIPKE: CUATRO RÉPLICAS A UN DOGMA KANTIANO <i>Emilio Méndez Pinto</i>	147
CIENCIA POLÍTICA Y DEMOCRACIA. REFLEXIONES A TRES AÑOS DE LAS ENTREVISTAS CON ADAM PRZEWORSKI EN EL ITAM <i>Horacio Vives Segl</i>	167

## RESEÑAS

JOSEPH HENRICH, <i>The weirdest people in the world: How the West became psychologically peculiar and particularly prosperous</i> , Roberto Zocco	175
BARRY EICHENGREEN, <i>The populist temptation: Economic grievance and political reaction in the modern era</i> , Alfredo Villafranca Quinto	178
IRENE VALLEJO, <i>El infinito en un junco: La invención de los libros en el mundo antiguo</i> , <i>María del Rosario Sarmiento Donate</i>	181

# MÉTODO SOCRÁTICO: EL DIÁLOGO Y LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

---

*José Rafael González Díaz\**

RESUMEN: El presente artículo profundiza en las características, virtudes y ventajas del método socrático en la educación universitaria de la mano de la experiencia de los *Grandes libros* en la Universidad de Chicago. Además, se reflexiona sobre la actualidad y los desafíos de tal método en tiempos de pandemia y de tecnología.



SOCRATIC METHOD: DIALOGUE AND EDUCATION AT THE UNIVERSITY

ABSTRACT: This article delves into the characteristics, virtues and advantages of the Socratic method in higher education based on the experience of the Great Books at the University of Chicago. It also reflects on the actuality and challenges of such a method in times of pandemic and technology.

PALABRAS CLAVE: Estudios generales, *Grandes libros*, Mortimer Adler, maestro, Robert Hutchins.

KEY WORDS: General Studies, Great Books, Mortimer Adler, Robert Hutchins, teacher.

RECEPCIÓN: 15 de octubre de 2020.

APROBACIÓN: 1o. de diciembre de 2020.

DOI: 10.5347/01856383.0138.000301198

\*Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

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



# MÉTODO SOCRÁTICO: EL DIÁLOGO Y LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

*En memoria de María Julia Sierra Moncayo  
(1949-2019) y de Carlos de la Isla (1928-2019)  
dos peritos del parto intelectual que nos regalaron  
el privilegio del diálogo de existencias*

## Introducción

Al inicio de 2020, pocas personas pudieron imaginar el modo tan drástico en que cambiaría nuestra vida en todos sus ámbitos y dimensiones. Las tranquilas, o al menos acostumbradas, coordenadas de nuestra existencia se vieron bruscamente alteradas. El nuevo coronavirus se propagó rápidamente por todo el mundo y logró lo que parecía imposible: detener la actividad humana de modo simultáneo y abrupto. A partir de ese momento nos acechan las más variadas emociones, miedo al contagio, agotamiento, incomodidad, pero sobre todas ellas, la incertidumbre. Alcanzamos a percibir que algo importante hemos perdido, al menos por el momento, y nos lamentamos de no haber valorado lo que teníamos y que, por culpa de la rutina, ya no percibíamos. Así como una pintura va perdiendo la intensidad de sus colores, tenemos la impresión de que nuestras experiencias cotidianas van perdiendo algo de su brillo y su fuerza se desdibuja. En especial, en todas aquellas actividades que involucran el encuentro humano y la relación directa y real entre personas. Una de ellas, indispensable, la educación.

He aceptado hablar<sup>1</sup> con ustedes sobre el *método socrático* y sobre su significado en la educación, consciente de sus dificultades. Sé que vamos

<sup>1</sup> Se mantiene el formato de la conferencia.

a hablar del diálogo sin dialogar, también estoy consciente de que ustedes ya tienen algún tipo de experiencia en este método o inclusive que han reflexionado sobre él porque forma parte de nuestra identidad y quehacer como universitarios. A pesar de estas condiciones estoy convencido de que vale la pena profundizar en lo que somos. En especial, en los periodos de crisis. De ese modo descubriremos que sin diálogo no podríamos cultivar nuestra humanidad.

## 1. La educación y la ontología

El diálogo es una parte sustancial en todos los procesos de formación humana. Para dilucidar la naturaleza de ese intercambio comunicativo se hace indispensable reflexionar brevemente sobre la esencia de la educación. La mayoría de los autores coinciden en que la educación es una experiencia que tiene que ver con la *natalidad*. Hannah Arendt (1906-1975) lo expresa claramente: “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos”.<sup>2</sup> La palabra *educación* proviene del vocablo latino *educere*, que designaba la acción de *hacer salir algo al exterior*.<sup>3</sup> Se refiere a un tipo de conducción por medio de la cual algo nuevo, más pleno y auténtico, emerge a partir de algo que solo estaba latente o en potencia.

Una de las reflexiones más sugestivas sobre la naturaleza y la finalidad de la educación es la que nos ofrece Platón en los pasajes en los que se describe el método socrático de filosofar. En todos ellos el punto de partida es la vida cotidiana y la conversación inducía a los interlocutores a meditar acerca de la verdad y los deberes.<sup>4</sup> Este método constaba de dos momentos: por un parte, se infundía en los hombres la extrañeza y la desconfianza necesaria en torno a las premisas originales, a veces

<sup>2</sup>Hannah Arendt, “La crisis de la educación”, en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (Barcelona: Península, 1996), 270-271.

<sup>3</sup>De ahí las estrechas relaciones semánticas entre el *educere* de la educación y el *producere* de la palabra “producir”. En ambos casos se advierte el mismo sentido de algo que se engendra y surge. Lo que se realiza o intenta desarrollarse es el ser.

<sup>4</sup>Estos atributos del método socrático del filosofar fueron el objeto de la reflexión de Hegel en *Lecciones sobre la historia de la filosofía II* (México: FCE, 2005), 51-59.

con el uso de ironías, y posteriormente se les animaba a emprender la búsqueda sincera de la verdad. De ese modo, Sócrates enseñaba a aquellos con quienes dialogaba *a darse cuenta de que no saben nada*. Este reconocimiento era la condición que permitía la mayéutica, el dar a luz, alumbrar, nacer, elevar, llegar a ser uno mismo.

Pero avancemos un poco con la representación de la educación como un nacimiento, me parece que este es un aspecto central que ilumina la naturaleza del diálogo educativo. La educación se desenvuelve en el *horizonte del ser*.<sup>5</sup> Una realidad cargada de sentido ontológico, porque el objeto o la sustancia de la educación es el *ser* mismo del estudiante. Y la educación se esfuerza por que el *ser* sea intuido, descubierto y revelado al estudiante. La educación debería permitirle a la persona que llegue a su propio ser y pueda desplegarlo plenamente. Llegar a ser uno mismo: aprender a ser.<sup>6</sup> La educación es aprender a morar en el propio ser. Saber estar en paz con uno mismo. Desde esta perspectiva, la educación procura dotarnos de lo indispensable para afrontar la existencia. La cultura general es una preparación para la existencia y la inteligencia es la fuerza que nos impulsa a la libertad, la enseñanza, la ampliación del horizonte intelectual dentro del conjunto del destino humano y la filosofía de la educación una antropología cargada de ontología.

## 2. La mayéutica o el parto de las almas

La palabra mayéutica proviene del vocablo griego *μαιευτικός*, que en su origen se utilizaba en la práctica médica y puede traducirse como “perito en partos”. La expresión alcanza su formulación más acabada en la filosofía y la educación.<sup>7</sup> Sócrates la utilizaba para describir su acción

<sup>5</sup> La última frase de *Ser y tiempo* de Heidegger es una pregunta: “¿Hay un camino que conduzca del tiempo original al sentido del ser? ¿El tiempo, se manifiesta como el horizonte del ser?”

<sup>6</sup> Juan Carlos Mansur lo expresó en el título de su recomendable libro *De la casa de los niños a la morada del ser* (México: Herder, 2016).

<sup>7</sup> Dentro de la cultura helénica, desde las épocas homéricas, se tiene noticia del papel que tiene la comunicación y de manera más concreta la palabra como experiencia ligada a la naturaleza, la vida, la enfermedad y la acción terapéutica. “¿Qué fue la Naturaleza en la mente del griego

educativa, que él mismo describía como un arte análogo al de la medicina, pero en este caso se trataba de parir la verdad y el conocimiento en el alma del educando. Sócrates decía no saber nada. Solo aceptaba ser experto en el arte de “asistir el parto de las almas”.<sup>8</sup> La denominada mayéutica socrática está explícitamente formulada en un único diálogo de Platón, el *Teeteto*. Así lo expresa Platón: “Por lo demás, de mi arte de comadrón [partero] vale todo lo dicho para las comadres [parteras], pero se distingue del de ellas en que se ejerce para hombres y no para mujeres, y se ejerce para examinar sus almas parturientas, no sus cuerpos”.<sup>9</sup>

Sócrates aparece como una partera intelectual, un perito en partos que asiste a los hombres en su nacimiento espiritual. Heidegger dice en las lecciones de 1951 sobre *¿Qué significa pensar?* que Sócrates es el “pensador más puro de Occidente”, porque se sitúa en el horizonte del aprendizaje del pensamiento mismo por medio del lenguaje vivo que se encarna en el gesto.<sup>10</sup> Romano Guardini (1885-1968) lo describe como partero de almas, “abogado del puro entendimiento”, “pregonero del amor”, “filósofo crítico”, “guiado por dictados numinosos”, “ético práctico” y “visionario que se siente atraído por las esencias eternas”.<sup>11</sup>

12

homérico? Una indagación meramente atendida al nombre helénico de la realidad natural —*physis*— no puede darnos respuesta concluyente. La palabra *physis*, en efecto, es empleada en el *epos* solo una vez (*Od.* X, 303), con significación muy elocuente, es verdad, pero no menos restringida. Con más frecuencia aparecen en sus versos el verbo de que ese nombre procede: *phyein*, ‘crecer’, ‘brotar’, ‘nacer’ y el adjetivo *physizōos*, en el sentido de ‘fértil’ o ‘fecundo’: la tierra, en el caso más notorio (*Il.* LLL, 243, y XII, 63; *Od.* XI, 301).” En esto mismo coincide Pedro Laín Entralgo: “Para Homero, Naturaleza, *physis*, es según esto, el conjunto de todo lo que nace y crece, la realidad de lo que brota y se configura por obra de un impulso generador”; *La curación por la palabra en la antigüedad clásica* (Madrid: Anthropos, 2005), 18. En diversos episodios se describen prácticas en las que la palabra queda ligada con el acto de crecer, brotar, emerger, nacer y sanar. La palabra se vincula con un proceso vital y puede curar. La expresión verbal y el diálogo con los dioses en la forma de impetraciones y la conversación sugestiva que tonificará el ánimo del paciente.

<sup>8</sup>Al declarar su ignorancia, se comprometía a no dar por sentado ningún conocimiento determinado si no se le examinaba.

<sup>9</sup>Platón, *Teeteto*, 150, c, d, e.

<sup>10</sup>Según Heidegger, el aprendizaje ocurre cuando pone su hacer y su omitir en la esencia que se le presenta en cada caso: “Para ser capaces de pensamiento hemos de aprenderlo. ¿Qué es aprender? El hombre aprende en cuanto pone su hacer y omitir en correspondencia con lo que de esencial se le adjudica en cada caso. Aprendemos el pensamiento en la medida en que atendemos a lo que nos da qué pensar”. Heidegger, *Ser y tiempo*, 16.

<sup>11</sup>Romano Guardini, *La muerte de Sócrates* (Buenos Aires: Emecé, 1960), 25-27.

El perito en partos se sitúa en ese momento en el que los hombres pueden examinar por sí mismos el valor de las ideas y cultivarse a sí mismos hasta alcanzar la verdadera autonomía. Por eso, la imagen de la educación como un parto de las almas y la del docente como un perito en partos está presente a lo largo de toda la historia intelectual de Occidente. Mortimer Adler (1902-2001), filósofo y educador que promovió junto con Robert Hutchins (1899-1977) —rector de la Universidad de Chicago— la idea de la educación liberal mediante el debate de los *Great Books of the Western World* —una colección de más de 52 volúmenes que pretende reunir a los clásicos de Occidente y comenzar la gran conversación— con el método socrático, lo expresa de este modo:

Fue esta concepción de la enseñanza la que tuvo Sócrates cuando se describió a sí mismo como un partero asistiendo al nacimiento de las ideas. Esa es una descripción precisa del proceso. Es el estudiante quien es la madre de las ideas, quien tiene los dolores de parto y quien finalmente produce la creación original, la idea. La partera no es la madre, y el maestro comete un error cuando piensa que él es la madre del conocimiento en la mente de un estudiante. Todo lo que hace el maestro es ayudar.<sup>12</sup>

La misma idea la encontramos en Carlos de la Isla cuando cita a José Vasconcelos (1882-1959) y concibe la educación como un parto de las almas que permite al estudiante la apropiación de sus ideas. “Solo quienes conciben y dan a luz sus propias ideas viven su vida”. La trascendencia de este parto de almas está en que permite el aprendizaje de las ideas y la verdadera autonomía del alumno. Expresiones análogas se pueden encontrar a lo largo de toda la filosofía occidental: Ortega y Gasset (1883-1955),<sup>13</sup> Jean Guitton (1901-1999) y Jaime Benítez

13

<sup>12</sup> Mortimer Adler, *Manual for discussion leaders* (Chicago: The University of Chicago Bookstore, 1946), 54-55.

<sup>13</sup> El papel de los planteamientos de Platón y Kant en la filosofía educativa de Ortega y Gasset ha sido objeto de varias investigaciones. Todas coinciden en que Ortega fue influido por la noción de Platón de que la educación era condición de la vida política. Así se expresa Ortega en el discurso para los Juegos Florales de Valladolid: “en mi entender, la salud consiste en que seamos idealistas [...] Ved aquí cómo, probablemente, si en España no se hubiera dejado de estudiar a Platón y otros sabios discípulos de Sócrates, no habríamos dejado de ser idealistas”; José Ortega y Gasset,

(1908-2001). En todas estas referencias, el parto de las almas está secuencialmente ligado al intercambio de existencias en el diálogo. Nacemos como personas en un diálogo sostenido con los otros. Así lo expresa Carlos de la Isla: “Tarea esta vital en el sentido más estricto porque esta educación procura a través del diálogo ‘el parto de las almas’ (expresión de José Vasconcelos); es decir que el estudiante tenga sus propias ideas como sus propios hijos; y porque todo hombre vive de ideas esta formación significa vida propia, y la universidad en este sentido es generadora de vida humana”.<sup>14</sup>

¿Pero qué significa precisamente “ser perito en partos”? En primer lugar, implica asistir al que está intentando dar a luz.<sup>15</sup> Dice Platón: “Y en ello a los que me frecuentan les ocurre como a las parturientas: tienen dolores de parto. Llenos de perplejidad, sufren de noche y de día mucho más que aquellas; mi oficio puede suscitar o calmar estos dolores”.<sup>16</sup> ¿Qué significa “asistir”? La expresión viene del latín *assistere* y está formada por el prefijo *ad*, que significa “aproximación”, “estar orientado hacia” y “estar cerca”; y el verbo *sistera*, expresa la idea de tomar una posición, “colocarse”. Por eso el perito de almas establece una relación de cercanía que ayuda al que está por dar a luz a ser lo que puede ser. De este modo lo expresa Georges Gusdorf (1912-2000): “La intervención del maestro no puede ser sino el desvelamiento del ser humano tal como en sí mismo le cambia la humanidad”.<sup>17</sup> Asiste como los médicos en su actividad terapéutica, acompañando un proceso natural. Werner Jaeger (1888-1961) lo describe de este modo: “Existe cierta analogía

14

---

“Discurso para los juegos florales de Valladolid”, en *Obras completas* VII, 85-86. Sobre las influencias en la filosofía de Ortega y Gasset, véase: Alejandro de Haro Honrubia, “Claves filosóficas de la pedagogía en la obra de Ortega”, *Revista Internacional de Filosofía* 79 (2020): 133-146.

<sup>14</sup> Carlos de la Isla, “La universidad: Conciencia crítica”, *Estudios* VIII, núm. 25 (1991): 73.

<sup>15</sup> El fruto se inscribe en el concepto de *paideia*, que describe el acceso del hombre a la frónesis. La única herramienta para fomentarla en sus discípulos era el diálogo. En sus actitudes dialógicas Sócrates revelaba su vocación médica. Se dice partero, hijo de partera. Las preguntas y respuestas que envolvían sus intercambios evidenciaban la convicción de que la vida y el ser se manifiestan en el discurso y que su sentido solo se podía develar de manera colectiva.

<sup>16</sup> Platón, *Teeteto*, 150, c, d, e.

<sup>17</sup> Georges Gusdorf, *Para qué los profesores. Para una pedagogía de la pedagogía* (Madrid: Diálogo, 1969), 18.

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”.<sup>18</sup>

Su actividad práctica está motivada por la prudencia y no solo por la eficacia. A veces inhibe sus acciones y espera, para que no se entorpezca un proceso espontáneo; en otras ocasiones, actúa concurrente con las circunstancias. Por eso son admirables aquellos que despiertan en nosotros la fuerza de nuestro propósito y nos dan confianza en que vamos a realizarlo. Gusdorf expresa esta experiencia de forma poética: “La palabra del maestro es un hechizo: un espíritu se levanta a la llamada de otro espíritu; por la eficacia del encuentro, una vida ha cambiado, y no porque en adelante deba dedicarse a imitar esa elevada existencia, que en un momento dado ha cruzado e iluminado la suya”.<sup>19</sup>

El arte de la mayéutica no puede ser una técnica, sino que es un saber práctico que depende de las condiciones de cada persona y de su historia. El perito en partos ofrece drogas y ensalmos para acelerar los dolores de parto o para hacerlos soportables. Además, se encarga de recibir con asombro y estupor al recién nacido, que se manifiesta como el misterio del porvenir. La partera no es la que alumbrá. El partero de almas no es la verdad ni el ser. Tampoco puede ocupar el lugar del parterio. Dice Platón:

También aquí me ocurre precisamente como a las parteras: yo no alumbró sabiduría, y esto que muchos me reprochan que interrogo a los demás sin dar yo mismo respuesta acerca de nada porque yo no poseo sabiduría, en este punto me reprochan merecidamente. Y la causa es esta: el dios me fuerza a ser comadrón [partero], pero me ha impedido siempre que yo mismo alumbré algo. Yo no soy sabio en absoluto ni poseo un don así que haya salido naciendo de mi alma.

Este diálogo que educa tiene mucho de la danza, como lo decía con profundidad poética Martin Buber; es dinámico, impredecible, un camino por recorrer. El desafío del diálogo en un mundo confiado solo en la

<sup>18</sup> Werner Jaeger, *Paideia: Los ideales de la cultura griega* (México: FCE, 2008), 696.

<sup>19</sup> Gusdorf, *Para qué los profesores*, 18-19.

técnica consiste en crear las condiciones que permitan a todo hombre o mujer acceder por sí mismos a su morada. Esto sería imposible en escenarios dogmáticos y expositivos. Como expresó oportunamente Hans-Georg Gadamer: “Solo se aprende por medio de la conversación”.<sup>20</sup>

### 3. El diálogo es una experiencia de alteridad

El diálogo es una experiencia de alteridad. Un intercambio de personas que se colocan una frente a la otra para reconocerse. Un encuentro de existencias que se dilata y se vuelve más radical cuanto más grande sea la humanidad de sus participantes. Los antropólogos nos recuerdan que toda cultura es la manera en que un grupo de personas responde a la pregunta sobre ellos mismos y sobre los otros.<sup>21</sup> Ryszard Kapuściński (1932-2007) fundamentó su quehacer periodístico en esa interlocución con el *Otro* que se encuentra en cualquier ciudad del mundo.<sup>22</sup> Según su perspectiva, en el diálogo con el otro se descubren las diferencias y en el mismo acto una suerte de identidad común.<sup>23</sup>

Seguramente conocen al compositor estonio Arvo Pärt, nacido en 1935 y que se identifica como uno de los iniciadores del minimalismo. Cuenta con un amplio repertorio de música sacra. Después del cultivo del dodecafonismo y el serialismo de Schoenberg, experimentó una profunda crisis personal. La respuesta para salir de esa crisis fue un retorno a las raíces de la música occidental, el canto llano, el canto gregoriano y la polifonía. Me alargué un poco en esto para poner el contexto de una obra que expresa el sentido del diálogo como encuentro con el otro. La obra se titula *Spiegel im Spiegel* (“Espejo

16

<sup>20</sup> Hans-Georg Gadamer, *La educación es educarse* (Barcelona: Paidós, 2000), 10.

<sup>21</sup> María Julia Sierra Moncayo, “Comentarios y reflexiones sobre los cursos de México”, *Estudios* XIV, núm. 116 (2016): 164: “En la formación del hombre por el hombre es necesario entablar el diálogo con otros, con quienes construyen los símbolos y las significaciones que nos orientan en la vida; de lo contrario caeríamos en la anomia, nos quedaríamos sin mundo, sin brújula. Vivir en sociedad es cohabitar en un nomos”.

<sup>22</sup> El que mira agudamente la cultura aprende a mirarse a sí mismo. La cultura es la superación de la mera necesidad, es la necesidad espiritualizada. Aquel que representa lo distinto de uno, como el individuo que se contrapone al resto de la sociedad pero también representa lo diverso, la negación de lo que nos parece más cercano, por su historia, identidad y valores.

<sup>23</sup> Ryszard Kapuściński, *Encuentro con el otro* (Barcelona: Anagrama, 2007), 31-45.



en espejo”), y cuando uno la escucha se tiene la sensación de que una melodía tintinea frente a otra, como si se reflejaran mutuamente, y el resultado de ese intercambio fuera un espejo infinito en el que se reproducen imágenes sin término. El diálogo es la forma de coexistencia verdaderamente humana. Y cuando esa forma de comunicación se alcanza se vuelve profunda la experiencia intersubjetiva. La profundidad tiene que ver con la capacidad de demorarse en la contemplación de un objeto. No quiero extenderme sobre esto, porque todos conocemos la riqueza de significado que tiene el diálogo en distintos campos: la psicología, la lingüística, las ciencias sociales, la filosofía y la teología.<sup>24</sup> Para la teología cristiana, “el hombre es invitado al diálogo con Dios desde su nacimiento”;<sup>25</sup> “El designio divino de la Revelación se realiza a la vez ‘mediante acciones y palabras’, íntimamente ligadas entre sí y que se esclarecen mutuamente (DV). Este designio comporta una ‘pedagogía divina’ particular: Dios se comunica gradualmente al hombre”.<sup>26</sup> La denominada *economía trinitaria* designa el modo en el que se da ese intercambio divino. Así, para algunos teólogos, Dios mismo es un diálogo amoroso entre personas. En el corazón de la vida de Dios está la eterna conversación, el diálogo amoroso entre iguales que se extiende al ser humano en la revelación. Por eso no es completamente extraño que la filosofía cristiana haya utilizado esas nociones griegas de *mayéutica* y *paideia* reinterpretándolas.<sup>27</sup>

17

<sup>24</sup> Para la teología cristiana: “La familia cristiana es una comunión de personas, reflejo e imagen de la comunión del Padre, y del Hijo en el Espíritu Santo. Su actividad procreadora y educativa es reflejo de la obra creadora de Dios”; *Catecismo de la Iglesia católica*, núm. 2205; “El hombre es invitado al diálogo con Dios desde su nacimiento” GS 19,1; “Dios, que ‘habita una luz inaccesible’ (1 Tim 6, 16) quiere comunicar su propia vida divina a los hombres”; *Catecismo de la Iglesia católica*, núm. 52.

<sup>25</sup> *Catecismo de la Iglesia católica*, núm. 52.

<sup>26</sup> *Catecismo de la Iglesia católica*, núm. 53. Desde la época de los padres de la Iglesia se distingue entre la Theología y la Oikonomía. La primera designa el misterio de la vida íntima de Dios-Trinidad, mientras que con la segunda se alude a la obra de Dios, por la que se revela y comunica; núm. 236.

<sup>27</sup> Un estudio patristico daría cuenta de esos vínculos. Pensemos en el trabajo de la Escuela de Alejandría, por ejemplo, el de Clemente de Alejandría, *El pedagogo*, hasta llegar a la obra de San Agustín. El caso emblemático es *El maestro o sobre el lenguaje*. Un texto breve, pero desafiante, que supera el objetivo pedagógico e incluso religioso para establecer una propuesta del ser del lenguaje. San Agustín, *El maestro o sobre el lenguaje* (Madrid: Trotta, 2003), 61-64.

En la filosofía, una comprensión del diálogo nos obliga a revisar la obra de Hegel y las formulaciones de la filosofía contemporánea en relación con el problema de la alteridad y la construcción intersubjetiva de los saberes. El indisoluble entramado de la identidad y la diferencia.<sup>28</sup>

#### 4. El diálogo existencial del maestro y del alumno

Si la esencia de la educación es aprender a morar en el propio ser, lo primero que se demanda es reconocer que somos permanentemente en una relación humana, en un intercambio de existencias. Un asunto que involucra a dos personas que se encuentran una frente a la otra, con sus conocimientos, experiencias, temperamento y biografía: el profesor y el alumno. Sin embargo, el estar cara a cara no es condición suficiente para que comience un diálogo educativo, tiene que construirse una correspondencia, una conexión de cordialidad, confianza, respeto y afecto que solo puede nacer después de un proceso comunitario.

##### 4.1 *El profesor frente a su alumno*

18

El educando debe confiar en su profesor y este respetar irrestrictamente la persona del alumno.<sup>29</sup> Ambos deben estar dispuestos al diálogo, lo que no siempre ocurre, pues a veces el estudiante no quiere. Platón lo expresa de manera radical en el *Teeteto*: “He aquí, pues lo que ocurre.

<sup>28</sup> A partir de esta filosofía de la alteridad o de la intersubjetividad original se trata de reinterpretar la ontología, la antropología, la cultura y la religión. En ese proceso hasta el método socrático es criticado por ser, de acuerdo con este planteamiento, la afirmación del solipsismo occidental que desde su origen niega la otredad. Así Emmanuel Levinas: “Esta primacía del Mismo fue la lección de Sócrates. No recibir nada del Otro sino lo que está en mí, como si desde toda la eternidad yo tuviera lo que me viene de fuera. No recibir nada o ser libre. La libertad no se parece a la caprichosa espontaneidad del libre albedrío. Su sentido último reside en esta permanencia en el Mismo, que es Razón. El conocimiento es el despliegue de esta identidad. Es libertad”. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca: Sígueme, 1977), 67.

<sup>29</sup> George Steiner tiene un libro magnífico en el que analiza la figura de los docentes, elogia los casos paradigmáticos y muestra lo pernicioso que puede llegar a ser un profesor que ignora los preceptos éticos de su vocación. *Lecciones de los maestros* (Madrid: Siruela, 2004), 187 pp.

Pero a veces, Teeteto, creo de algunos que no llevan nada dentro, y me doy cuenta de que no necesitan nada de mí; entonces con sumo gusto me convierto en casamentero, y, por decirlo con la ayuda del dios, adivino muy bien en compañía de quien aprovecharán: he mandado muchos a Pródico, y muchos a otros sabios y divinos hombres”.<sup>30</sup>

A veces el educando no descubre en sí mismo este apetito o deseo de excelencia. La educación en su sentido más activo requiere una voluntad vigorosa para perseguir con constancia los más elevados bienes. Para ser un buen estudiante se debe tener un profundo deseo de aprender. Algunos estudiantes se muestran dudosos de sí mismos y no encuentran una forma positiva de relación en el diálogo.<sup>31</sup> Esta actitud de indecisión no siempre se funda en la pereza y ni siquiera en el desorden, sino en la incertidumbre sobre sí mismos. El retraso es la forma más mortal de negación. Para superar esta situación el estudiante debe presumir que hay algo en su interior y debe saber que puede superar las dificultades. Saber que la inteligencia no se cansa cuando entiende, sino precisamente lo contrario. El profesor debe animarlo en este camino interior. Sin un grado de esfuerzo la voluntad no puede fortalecerse. Nuestra misión en la vida reclama disciplina, imaginación y pasión. La seriedad es constancia, refinamiento, disciplina, perseverancia y creatividad. Respetar y logra lo que se propone, no se precipita, va poco a poco pero con firmeza hasta alcanzar sus metas. La miseria solo se puede superar integralmente con el cultivo integral de uno mismo. En ese momento, el educador debe estar dispuesto a animar la confianza. En el espíritu de búsqueda y de asombro está la intuición de lo que queremos ser. Así lo expresa Platón a Teeteto: “Y es por tí, excelente amigo, que me he alargado hasta aquí, pues presumo que tú, tal como crees, llevas algo dentro y tienes dolores de parto”.<sup>32</sup> El diálogo debería ayudar al estudiante a descubrir que el mismo espíritu de búsqueda es lo más precioso de una

<sup>30</sup> Platón, *Teeteto*, 150, c, d, e.

<sup>31</sup> Algunas investigaciones educativas han explorado hasta dónde puede ser afectada la relación entre los profesores y los estudiantes por el tipo de vínculo emocional que tuvieron con las personas más significativas desde la infancia o en experiencias educativas previas. *International handbook of emotions in education*, ed. por Reinhard Pekrun y Lisa Linnenbrink-García (Nueva York: Routledge, 2014), 698 pp.

<sup>32</sup> Platón, *Teeteto*, 150, c, d, e.

vida interior. En otras palabras, no hay diálogo sin la esperanza de poder ser mejor y sin descubrir que la existencia puede ser de otro modo. Ese camino puede presentarse al estudiante como algo sinuoso, por eso el educador debe tener la finura de trato para conferirle confianza. Hay que saber decir lo que nadie quiere escuchar. Rara vez se quiere encontrar la verdad necesaria y a tiempo. A veces, la persona parece resistirse a esta verdad que puede confrontarlo con su manera de vivir. Dice Platón a Teeteto: “Confíate, pues a mí, el hijo de la comadre (partera), y yo mismo comadrón (partero), e intenta responder a mis preguntas, pon en ello todo tu empeño”.<sup>33</sup>

A veces, los profesores son degradados al papel de meros reproductores de una ideología. Se piensa erróneamente que no tienen una tarea en este nacimiento intelectual y es todo lo contrario. Dice Sócrates en el *Teeteto*: “muchos han querido ignorar esto [la tarea del perito de almas], se lo han adjudicado y me han desdeñado por convicción propia o inducidos por otros”.<sup>34</sup> En algunas ocasiones el diálogo mayéutico se interrumpe, lo que se había dado a luz se degrada y lo poco que se había gestado se descompone rápidamente sin el apoyo del educador. A veces no sabemos qué vale la pena ambicionar. En la historia de nuestra vida la verdad parece que cae a cuentagotas. De este modo se expresa Sócrates en el *Teeteto*: “[algunos] me han dejado antes de lo debido y han abortado lo restante por culpa de las malas compañías, han nutrido mal lo que por mí habían alumbrado y lo han echado a perder”.<sup>35</sup>

Así, un perito en partos no solo está pendiente de que la persona pueda a dar luz a una idea, sino que discierna críticamente sobre ella, y, en la medida de lo posible, que pueda saborear la sabiduría. La agudeza del ingenio solo puede ser bien invertida en la virtud y la sabiduría. ¿Qué sería de la inteligencia sin imaginación, sin sabiduría, sin ética? Así como nos esforzamos en cultivar la inteligencia debemos procurar el cultivo de la voluntad. El mal siempre se encubre en un bien aparente; por eso es peligroso.<sup>36</sup> ¿Se acuerdan de lo que afirma Sánchez de Muniain

<sup>33</sup> *Ibid.*

<sup>34</sup> *Ibid.*

<sup>35</sup> *Ibid.*

<sup>36</sup> El peligro del populismo consiste precisamente en que ofrece una verdad particular, válida para comprender y actuar en una circunstancia específica como una herramienta para el

de que la vida estética es humanismo en la medida que cultiva o forma al hombre y le permite aprender a pensar, decir, sentir, a mirar lo importante?<sup>37</sup> Solo discerniendo rigurosamente podemos distinguir el mal y el error que se envuelve en la apariencia de bien y viceversa.<sup>38</sup> El parto en partos no solo permite el nacimiento de una idea, sino que ayuda a la persona a discernir, mirar con agudeza y separar aquello que vale la pena de lo que no y mirar con profundidad, sea una idea o nuestra propia situación y su entorno. Se aprende a pensar y se aprende a criticar lo pensado. De acuerdo con la frase atribuida a José Ortega y Gasset: “Cada vez que enseñes, enseña también a dudar de aquello que enseñas”. El que discierne comprende su lugar en el mundo y como dice Baumer, está orientado cósmicamente, comprende el tiempo y el espacio en el que se desarrolla su existencia.

#### 4.2 *El acto de aprender es del alumno*

De acuerdo con Platón, el aprendizaje es un acto del alumno. Por medio del diálogo alguien da a luz una idea. Conoce un objeto y en último término conoce que conoce. Nace cuando se percata de su propio conocimiento.<sup>39</sup> Sin embargo, esto no quiere decir que el papel del educador sea irrelevante. Para Platón, la verdad es fruto de un trabajo intelectual, de un esfuerzo comunitario y de una gracia divina. Dice Platón: “Y una cosa hay clara: que de mí nunca han aprendido nada, sino que ellos por sí mismos han retenido y poseído muchas y bellas cosas. Tal alumbramiento, sí se debe al dios y a mí”.<sup>40</sup>

La paradoja está a la vista: cuando el maestro se hace invisible tratando de negarse en el diálogo y se pone toda la atención en el alumno,

---

ocultamiento de una verdad general o mayor que afecta la totalidad de la vida social. En eso consiste la perversión del populismo: en que quiere ocultar un problema con una verdad.

<sup>37</sup> Sánchez de Muniain, *La vida estética. Contribución al conocimiento del hombre* (Madrid: BAC, 1981), 65-72.

<sup>38</sup> Por eso debemos saber criticar para distinguir la verdad del error. Karl Popper lo expresó de este modo: “La crítica siempre exige cierto grado de imaginación, en tanto que el dogmatismo la elimina”. *La sociedad abierta y sus enemigos* (Buenos Aires: Paidós, 2017), II, 332.

<sup>39</sup> Gusdorf, *Para qué los profesores*, 21.

<sup>40</sup> Platón, *Teeteto*, 150, c, d, e.

se cae en la cuenta de que eso no fue posible sin el profesor, y viceversa, cuando centramos nuestra atención en el profesor lo que aparece es el alumno que aprende. Georg Gusdorf lo expresa de esta manera: “Sócrates mismo acostumbraba a autodenominarse partero de espíritus; por modesta que, en un primer análisis, pueda parecer esta función, no resulta menos indispensable a la supervivencia de la especie humana. Igualmente, no ha habido nunca autodidacta en el campo de la cultura porque nadie ha aprendido jamás nada solo”.<sup>41</sup>

Lo que se vislumbra debajo de la relación dialéctica entre profesor y alumno es la distinción entre el aprendizaje por instrucción y el aprendizaje por descubrimiento, que coincide en parte con la posición de Santo Tomás de Aquino para el que existen dos tipos de aprendizaje, el que se lleva a cabo como resultado de la disciplina o aquel que se alcanza por invención.

Así como una persona puede ser sanada de dos maneras, solamente por su naturaleza o asistiendo a la naturaleza con la medicina, así una persona puede adquirir conocimiento de dos maneras, por descubrimiento, invención o por instrucción, disciplina. En el primer caso, la razón natural llega a saber, por sí misma, lo que antes no sabía. En el segundo caso, la razón natural es ayudada por algo exterior. El segundo caso aquí, ya sea en medicina o en educación, es un ejemplo de algo que está hecho tanto por la naturaleza como por el arte.<sup>42</sup>

Esta distinción de Santo Tomás nos ayuda a comprender dos extremos dentro de los que se mueven distintas corrientes pedagógicas, unas que acentúan el papel de la disciplina y la instrucción (enseñanza) y aquellas que subrayan el carácter intransferible e individual del conocer (aprendizaje). Estas perspectivas son inseparables, la enseñanza-aprendizaje constituye una unidad en el proceso educativo. Esta situación no impide que distintos autores otorguen mayor relevancia a uno u otro de

<sup>41</sup> Gusdorf, *Para qué los profesores*, 15.

<sup>42</sup> Vivian Boland, *St. Thomas Aquinas* (Londres: Bloomsbury Library of Educational Thought, 2007), 48. En esta obra se analiza la concepción de Santo Tomás de Aquino en sus escritos más importantes. El mismo Mortimer Adler lo expresó en esos términos en la entrevista que otorgó a William F. Buckley Jr. en su programa *Firing Line*, en la que reflexiona sobre la naturaleza de la educación, la docencia y el aprendizaje. Véase un extracto de la entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=iK3m9amWF5s>.

los extremos. Por ejemplo en este pasaje, Mortimer Adler recalca el aprendizaje del alumno y relativiza el papel de la enseñanza:

Se puede objetar que, si la mente se desarrolla naturalmente, no hay necesidad de un maestro. Estrictamente hablando, esto es cierto. No hay nada que se pueda enseñar a cualquiera que no pueda, con el tiempo suficiente, aprender por sí mismo. La única razón para los maestros es que ayudan al proceso de aprendizaje. La única distinción entre descubrimiento y buena instrucción es que una buena instrucción es el descubrimiento asistido. Aprender mediante una buena instrucción es descubrir la cosa por uno mismo con alguien más guiando y facilitando el proceso; y la enseñanza, cuando se hace correctamente, es un proceso que no consiste en impartir algo sino en ayudar al alumno a descubrir.

#### 4.3 ¿Por qué es tan difícil el parto intelectual?

Para Platón, la dificultad está en que no hay mayéutica sin examen riguroso. La propuesta socrática es la de una vida examinada. Las preguntas del método socrático no solo están al servicio de la interacción o integración de un grupo, ni pueden ser una técnica que se sintetice en un manual, sino que aspiran a la búsqueda implacable de la verdad. Dice Sócrates en el *Teeteto*: “Porque la cualidad principal de mi oficio es la posibilidad de verificar sea como sea si el pensamiento del joven alumbraba una mentira, un malparto, o bien algo auténtico o fructífero”.<sup>43</sup> Esto caracteriza al diálogo en Sócrates, que no se trata de un intercambio complaciente, sino que está comprometido con el examen del discurso y de la vida. Como ustedes recordarán, la palabra “examinarse” podría traducirse de manera muy general como “pesarse”, pues el examen era precisamente la aguja de la balanza y el acto de pesar y controlar la medida. Y como ustedes estarán de acuerdo, a nadie le gusta pesarse. De este modo lo expresa Sócrates en el *Teeteto*:

Y si en mi examen algo de lo que dices me parece vano y no verdadero, lo rehusaré y te lo destrozaré. Luego tú no te me enojas como hacen con sus

<sup>43</sup> Platón, *Teeteto*, 150, c, d, e.

hijos las mujeres que alumbran por primera vez. Pues ya muchos, admirado amigo, se han puesto conmigo de tal modo que, simplemente, están puestos a mordirme a la primera tontería que les refuto. No creen ni por asomo que yo lo haga por aprecio hacia ellos, lejos de saber que si no hay dios malintencionado para con los hombres, yo no hago esto ni mucho menos por malquerencia contra alguien. Pero no me es lícito ni conceder la mentira ni suprimir la verdad.<sup>44</sup>

La mayéutica es un diálogo como lo describe Gusdorf, un choque de existencias que, por medio de las preguntas, está abierto a la verdad. En ese camino, a veces una posición que parece razonable se puede convertir en insostenible. Si no tenemos conciencia de que en realidad ignoramos algo no podemos comprender la verdad. Esto mismo dice Sócrates en el *Teeteto*: “Y los que me rodean de buen principio dan la impresión de ser unos ignorantones. Pero cuando avanza nuestra convivencia, da admiración ver como progresan todos ellos, aquellos a los que el dios lo concede, al menos según les parece a ellos y a los demás”.<sup>45</sup> El diálogo socrático nos permite un acceso y una valoración distinta del error. El fracaso acompaña nuestra vida y siempre podemos aprender de él.

## 5. El diálogo y la educación liberal

Después de reflexionar brevemente sobre la noción platónica del método mayéutico, quiero extender esta reflexión para ampliar algunas de sus dimensiones y establecer las implicaciones en el ámbito del diálogo educativo. Ustedes recuerdan el proyecto de educación liberal que impulsaron en la Universidad de Chicago su rector Robert Hutchins y Mortimer Adler, principales promotores y responsables del método socrático en la universidad y de la preparación de los memorables Great Books.<sup>46</sup>

<sup>44</sup> *Ibid.*

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> José Rafael González Díaz, “Evaluación del enfoque educativo imperante, basado en el desarrollo de competencias, a la luz de la educación mayéutica”, *Estudios IX*, núm. 97 (2011): 73-102.



Como señala Adler en su *Manual for discussion leaders*, se denominaba educación liberal a la formación que cultiva las artes liberales —un concepto medieval, heredado de la Antigüedad clásica— que se refiere a las disciplinas cultivadas por las personas libres, en oposición a las artes serviles, propias de los siervos.<sup>47</sup> Dice Adler: “la educación liberal puede definirse más simplemente como la educación del hombre como hombre”.<sup>48</sup> La educación que tiene como objetivo el desarrollo pleno de la capacidad inherente del individuo, más allá de su formación profesional e incluso religiosa; “esto significa desarrollar su capacidad de pensar: comprender el universo físico y su propia cultura, y su relación con ellos, y, sobre la base de esa comprensión, hacer juicios correctos sobre los problemas con los que universo y su propia cultura lo confrontan”.<sup>49</sup> Esta educación consiste en formar a la persona en las cuatro artes de la comunicación hasta producir una mente liberada de la especialización, de la formación de opinión de la propaganda y del prejuicio.<sup>50</sup> Dice Adler: “El hombre con este tipo de educación está cómodo en el universo y con sus semejantes; comprende el mundo y su relación con él, así como está dentro de su capacidad para hacerlo; y él es capaz de cooperar con sus semejantes para promover sus fines comunes”.<sup>51</sup>

<sup>47</sup>Para Adler, las artes liberales son las artes de la comunicación social y conducen al desarrollo más elevado de la persona. Así lo expresa: “Las artes liberales han sido definidas de manera diversa, para nuestro propósito pueden ser nombradas como las artes de leer, escribir, hablar y escuchar. Dos de estas son formas de expresarse uno mismo, y dos son formas de entender lo que alguien más tiene que decir. En conjunto, constituyen los modos de comunicación entre los hombres. Debe subrayarse que no hay un arte especial de pensar aparte de estos cuatro elementos. Ningún ser humano piensa nunca en un vacío social; sus pensamientos son expresados en los símbolos de la comunicación social, incluso si la comunicación misma nunca se materializa. El hombre que aprendió a leer bien, escribir bien, hablar bien y escuchar bien aprendió a pensar bien; aparte de una o más de estas actividades, explícita o implícita, no se puede decir que piense en absoluto”; *Manual for discussion leaders*, 2.

<sup>48</sup>*Ibid.*, 21.

<sup>49</sup>*Ibid.*, 2.

<sup>50</sup>Para Adler la educación liberal se dilata conforme la persona va acumulando experiencias que vienen con los años. Se trata de un proceso que se realiza a lo largo de toda la vida y nunca puede concluirse. Dice: “una educación liberal, por su propia naturaleza, nunca puede completarse. Ningún hombre logra nunca la sabiduría perfecta, y mientras no sea así, la educación puede y debe continuar [...] Un hombre puede aprender mientras pueda pensar, si los adultos pueden pensar mejor que los niños, también pueden aprender mejor.” *Ibid.*, 4.

<sup>51</sup>*Ibid.*, 3.

Una perspectiva complementaria sería considerar la formación integral como el perfeccionamiento de las habilidades, aptitudes, conocimientos, actitudes y valores de una persona. Aquella que fortalece el cuerpo, la mente, el razonamiento; el gusto estético y el espíritu. ¿Pero qué significa “formar”? En este momento eso me llevaría a una larga reflexión sobre esta noción en educación. Solo les pido recordar como la noción de formación [*Bildung*] está ligada, al menos en Alemania, durante el siglo XIX con la idea de elevar al individuo hasta la captación de la universalidad que rige a una cultura. La forma es una cualidad, una perfección, una determinación, un límite. Lo que carece de forma no es nada. En el ámbito educativo implica esta elevación del mero capricho de la particularidad a la universalidad. Dice Hegel que el hombre no cultivado no puede pensar en otro que no sea él mismo.

El hombre muestra en cambio su incultura cuando no se rige por las propiedades universales del objeto. Asimismo, en relación con otros, la persona inculta los ofende fácilmente, pues simplemente se deja llevar y no reflexiona sobre los sentimientos del otro. No quiere herir a los demás, pero su comportamiento no concuerda con su voluntad. La cultura es, pues, el allanamiento de la particularidad que no se comporta de acuerdo con la naturaleza de la cosa.<sup>52</sup>

26

La liberación de la miseria supone superar gradualmente las limitaciones de nuestras cosmovisiones no cuestionadas y el verdadero cultivo de la verdadera conciencia. Ambición de ser más, de apreciar mejor, de expresar de modo más adecuado, de entender y comprometerse. El subdesarrollo es, como lo dice Ortega, no relacionar las cosas. Esa es una señal del subdesarrollo, la incapacidad de la persona para relacionar las cosas, acumular experiencias y poder desarrollarse. La persona no puede ser consecuente y, desafortunadamente, necesita que alguien piense por él. La libertad aparece ligada al desarrollo de la autoconciencia y la capacidad de crítica.<sup>53</sup>

<sup>52</sup> Hegel, *Principios de la filosofía del derecho o Derecho natural y ciencia política*, trad. por Juan Luis Vermal (Madrid: Edhasa, 1999), § 187, 310.

<sup>53</sup> Recordemos que la palabra “crítica” procede de “crisis” y significa, a la letra, “juzgar”. La crisis emana de la necesidad de juzgar, de tomar posición, de zanjar una cuestión de manera

### 5.1 *El método socrático como diálogo educativo*

El único método o camino coherente con ese objetivo de la educación liberal es el método socrático. Sin despreciar el valor de las lecciones magistrales, se otorga preferencia a este parto de las almas. Dice Adler: “Este método de enseñanza es el núcleo de la educación liberal. Su lugar en la educación puede ilustrarse por una analogía con la medicina; existe una estrecha relación entre el arte de la curación y el arte de la enseñanza”.<sup>54</sup>

Hipócrates clasificó todas las formas de curación en tres categorías. En el primer tipo de intervención terapéutica se toma al paciente y se controla todo su régimen de vida: horas de sueño, de levantarse, el clima, el volumen de su trabajo y actividad, su alimentación, etc. En el segundo se le suministra al paciente una serie de emplastos y medicamentos. En la última categoría están las cirugías. Para Hipócrates, las tres formas de curación son deseables en ese orden, de modo que la mejor manera y la menos violenta de curar la enfermedad consiste en modificar el régimen de vida del paciente. Si esto no funciona, se puede recurrir a la medicina. Finalmente, como último recurso, se puede realizar una cirugía, pero siempre como último recurso y cuando ya se ha intentado todo, ya que este procedimiento violenta la naturaleza, cuando el arte del buen médico es el trabajar con la naturaleza y ayudar su proceso curativo interior.

Si el parto de las almas es análogo a los procedimientos de la medicina, las técnicas de enseñanza pueden expresarse en los mismos términos que Hipócrates utiliza para las técnicas de curación. De esta manera lo explica Mortimer Adler en relación con la educación liberal:

Si se invierte el orden de Hipócrates, primero está el adoctrinamiento, que consiste en forzar la aceptación de creencias sin comprensión. En segundo lugar, se trata de impartir conocimientos e información mediante conferencias y libros de texto; esto se puede hacer sin forzar, pero se

---

radical. Por eso, la persona que critica no se dedica a expresar sus representaciones caprichosas, a partir de su pura individualidad, sino que se enfrenta con seriedad al objeto en su complejidad y pondera sus implicaciones.

<sup>54</sup> Adler, *Manual for discussion leaders*, 53.

requiere que el estudiante acepte el material sin probar completamente su significado. En tercer lugar, se encuentra el método socrático de cuestionar y discurrir para estimular a la mente a funcionar según sus disposiciones naturales.

La enseñanza más heterónoma y acrítica es la del adoctrinamiento. En este tipo de enseñanza el estudiante debe recibir y repetir una verdad y su principal atributo es la reproducción de un contenido y la obediencia. El hombre adoctrinado puede omitir sus juicios personales. Se conforma con un sistema sofisticado de estímulos positivos y negativos. La sumisión se introyecta en el estudiante con la amenaza permanente. Este atributo de la educación escolar es el que denunció Lewis Mumford (1895-1990) en esa cita memorable:

Pero con el propósito de unificar todo el sistema, las limitaciones características de la Casa del Terror fueron introducidas, dentro de lo posible, en la escuela; el silencio, la ausencia de movimientos, la pasividad completa, la reacción solo después de haber aplicado un estímulo externo, el aprender lecciones de memoria, la verborragia y la adquisición de conocimientos fragmentarios dieron a la escuela los felices atributos de la prisión y de la fábrica combinados.<sup>55</sup>

28

El segundo tipo de intervención pedagógica en el que se imparten lecciones y se estudia en libros de texto es menos drástica y violenta que el adoctrinamiento, pero sigue siendo un modelo fundamentalmente de transmisión. En este caso, el éxito depende de la capacidad del profesor para explicar o exponer claramente sus conocimientos. El proceso descansa esencialmente en la enseñanza del docente que transmite un contenido. Al alumno le toca memorizar y reproducir un contenido que será medido y calificado. Aquí la relación entre maestros y alumnos es mucho más asimétrica; en un extremo está el estudiante como un receptor de información; en el otro extremo, el profesor o catedrático posee toda la autoridad y tiene la obligación de exponer de manera analítica y sintética el contenido. En el aula se limita la individualidad y la creatividad de los alumnos y se uniforman las actividades

<sup>55</sup> Lewis Mumford, *Técnica y civilización* (Buenos Aires: Emecé, 1945), 323.

escolares. En general, es un método verbalista y pasivo. Una de las críticas a esta forma de enseñanza es la famosa canción del grupo Pink Floyd *Another brick in the wall* que dice en una de sus estrofas: “We don’t need no education / We don’t need no thought control / No dark sarcasm in the classroom / Teachers leave them kids alone / Hey, teachers, leave them kids alone / All in all it’s just another brick in the wall / All in all you’re just another brick in the wall”.<sup>56</sup>

La educación centrada en la discusión socrática aspira por medio del diálogo y el cuestionamiento al desarrollo activo de la subjetividad y la autonomía del propio estudiante, y por eso mismo, es la única manera de preparar para la acción libre y el discernimiento de conciencia del estudiante. En este diálogo se permite una relación más simétrica y respetuosa con el estudiante. Ambos, alumnos y profesores se esfuerzan por desentrañar el sentido y la verdad. El aprendizaje siempre requiere una mente activa. El profesor no sustituye esta actividad en el alumno, sino que la acompaña con prudencia. De este modo sintetiza Mortimer Adler los efectos de cada uno de los tipos de enseñanza: “De estos tres, el adoctrinamiento, como la cirugía, es el peor en su violencia, porque así como la cirugía saca algo por la fuerza, el adoctrinamiento pone algo por la fuerza. Las conferencias y los libros de texto no son tan drásticos, pero siguen siendo, como la medicina, mecanismos artificiales, pero el cuestionamiento y la discusión no hacen más que hacer que la mente actúe a su manera”.<sup>57</sup>

## 5.2 *Escuchamos igual con los ojos que con los oídos*

El diálogo supone un encuentro existencial. Me atrevo a decir que implica un compromiso ético y una generosa actitud de apertura. Entre los requisitos que pide de nosotros está *aprender a escuchar*. Les pregunto y me preguntó: ¿sabes escuchar? La investigación sobre comunicación humana nos da la respuesta; casi todos creemos que sabemos escuchar,

<sup>56</sup> Pink Floyd, *Another brick in the wall*, <https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>, consultado el 12 de octubre de 2020.

<sup>57</sup> Adler, *Manual for discussion leaders*, 54.

o que al menos, estamos por encima de la media. Para determinar si nos engañamos o si no tenemos claras las ideas, tendríamos que responder la pregunta sobre qué significa saber escuchar. Hay una opinión generalizada de que las personas que saben escuchar son aquellas que no interrumpen a su interlocutor mientras habla, que acompañan a la persona que está hablando con alguna expresión verbal o facial y que prestan atención al contenido. Sin embargo, en las investigaciones recientes de psicólogos y antropólogos se observa algo que el método dialógico ya sabía desde hace muchos siglos: que, para escuchar bien, no basta guardar silencio mientras nuestro interlocutor habla, sino que hay que involucrarse de manera activa con preguntas y comentarios que promueven y dilatan la perspectiva del que emite un mensaje. En un diálogo, si el que escucha comenta y formula preguntas, entonces es razonable que el emisor se sienta escuchado. *Saber escuchar* es una actividad menos pasiva de lo que parece. Es una interacción en muchas direcciones, una forma muy refinada de participación.

Otro aspecto que distingue a las personas que tienen una buena capacidad para escuchar es que sus interacciones acrecientan la autoestima de la persona que se expresa. Recuerden su propia experiencia. Aquellos que nos han sabido escuchar producen una sensación positiva en nosotros y transmiten la idea de que la conversación ha sido una experiencia enriquecedora. Esto no ocurre cuando el oyente tiene una postura pasiva, defensiva o, peor aún, crítica. El arte de la buena escucha genera un entorno en el que las personas que dialogan se sienten respaldadas en su humanidad. Por eso nos gusta compartir la vida con personas empáticas, sensibles e incluso compasivas, porque nos hacen sentir validados.

Tal es el desafío de los que saben escuchar, que tienen que crear un lugar de encuentro, respetuoso, cálido y seguro, en el que todo pueda ser discutido. Si el oyente adopta una postura defensiva frente a sus interlocutores, se interrumpirá la comunicación de existencias. Un solo comentario puede destruir una relación. Por eso, aquellos que tienen dificultades para escuchar vencen, no convencen. Se vuelven incómodos, invasivos e incluso autoritarios porque no dejan de competir y se

encuentran al acecho de cualquier error de razonamiento de su interlocutor para contratacar y salir “victorioso de la discusión”. Este espíritu polémico no debe inducirnos a error y a pensar que si chocan las posiciones hay un diálogo profundo y denso; puede ser lo contrario, y que el oyente se preste a debatir, pero para imponer su verdad, no para el diálogo y el parto de las almas. Saber escuchar no significa estar de acuerdo en todo, ni siquiera ser condescendiente con las afirmaciones del otro, pero tampoco entraña una licencia para “derrotar violentamente” al que no coincide con nosotros. Los oyentes de calidad saben proponer alternativas, tienen delicadeza humana al cuestionar. En la mayor parte de las ocasiones, el problema no está en lo que se dice, sino en el modo en el que se dice.

Como ustedes han podido darse cuenta, hay distintos niveles de escucha. No todas nuestras interacciones requieren la mayor calidad, pero se podrían enunciar los requisitos indispensables de los que saben escuchar: 1) el oyente genera un ambiente seguro y cordial en el que se pueden tratar respetuosamente asuntos complejos; 2) el oyente evita distracciones, no consulta el celular ni la pantalla de una computadora (el contacto visual es un aspecto fundamental); 3) el oyente se esfuerza por captar las ideas que expresa el otro y puede reproducirlas; 4) el oyente no solo escucha las palabras, es decir, el discurso oral, sino que se esfuerza por comprender e interpretar las expresiones faciales, la respiración, toda la gestualidad y otras señas corporales. “Se calcula que el 80% de lo que comunicamos viene de estas señales. Puede parecer extraño, pero escuchamos igual con los ojos que con los oídos.”<sup>58</sup>

Una escucha de calidad incluye captar emociones y sentimientos. El que sabe escuchar piensa en el contenido y en la persona con la que interactúa. Se muestra empático con esos sentimientos que reconoce de manera constructiva. Así, desde estas profundidades existenciales, el oyente está capacitado para aclarar las opiniones del emisor y ayudarlo a aprender las cuestiones desde otros puntos de vista. Eso implica un papel activo del que recibe un mensaje. No escucha pasivamente, sino que aporta nuevos pensamientos, ideas e incluso emociones. Todo esto,

<sup>58</sup> Jack Zengler y Joseph Folkman, “¿Qué hacen los que saben escuchar?”, en *Inteligencia emocional. Saber escuchar* (Boston: Harvard Business Review Press, 2020), 11.

sin apoderarse de la conversación ni del tema. En las sociedades polarizadas y violentas, parece que todo esfuerzo de reconciliación y pacificación pasa por saber escuchar y dialogar.

### 5.3 *El diálogo y los Grandes libros*

A finales de la década de 1930, Robert Hutchins y Mortimer Adler realizaron una profunda reforma en la Universidad de Chicago, que tenía como objetivo establecer una educación liberal que permitiera al estudiante recibir una formación integral y convertirse en un buen ciudadano. Hutchins y Adler planearon un sistema que garantizara la enseñanza de las artes liberales; para ello, se concentraron, en primer lugar, en seleccionar y editar los *Grandes libros* en los que, a su juicio, un alumno podía entrar en relación con las cosmovisiones de Occidente y en instaurar como eje de la enseñanza el método socrático. Así como era importante la lectura de los *Grandes libros*, lo era el método socrático de enseñanza. Ambos aspectos estuvieron profundamente articulados en la Universidad de Chicago y no se entendió uno sin el otro. Así lo describe el mismo Adler: “La lectura y discusión de los *Grandes libros* de la civilización occidental parecen ser un excelente vehículo para mejorar la comprensión por medio de la enseñanza de tres artes liberales: leer, hablar y escuchar, y, aunque indirectamente, la cuarta, que es la escritura. El estudio de los *Grandes libros* es adecuado para aprender las artes liberales”.<sup>59</sup>

¿Qué cualidades debía tener un libro para ser considerado un clásico y aparecer entre los *Grandes libros*? Para Hutchins y Adler, esos libros debían abordar los problemas humanos fundamentales. De ese modo se podía captar una larga conversación en torno a las grandes preguntas perennes.<sup>60</sup> “Son los libros que siempre están en la mente de

<sup>59</sup> Adler, *Manual for discussion leaders*, 4.

<sup>60</sup> La sustancia de esta gran conversación es la civilización, en la medida en que la comprensión que tenemos de nosotros mismos y de la realidad está expuesta en esas obras filosóficas, científicas, históricas y poéticas. Para Hutchins, la lectura y la discusión de los clásicos hacen que el estudiante adquiera un conocimiento competente, claro y preciso de los problemas de nuestros días. Los grandes temas que se abordan en estos libros han estado vigentes a lo largo de la historia de la humanidad y no dejan de estarlo el día de hoy. Así lo expresa Adler: “Los libros en los que las



todos, que están escritos no para especialistas sino para personas comunes, y que abordan los problemas humanos fundamentales. Durante dos mil quinientos años, los grandes autores de estos libros han llevado a cabo una conversación sobre la naturaleza del hombre, del mundo, del universo.”<sup>61</sup>

En estos libros se presentan los grandes problemas de la humanidad y se ensayan diversas soluciones a las grandes interrogantes que enfrenta toda persona, por ejemplo, el bien, el mal, la guerra, el individuo, el Estado, la libertad, la ciencia, la religión, la racionalidad, la ética, etc.<sup>62</sup> La condición para entrar en esta gran conversación es escuchar cada voz; en este caso, se debe tener el compromiso de leer cada uno de estos libros con un sentido cronológico y gradual. Estos libros desafían al estudiante, que debe esforzarse para comprenderlos, pero su resultado es el crecimiento intelectual. Así lo expresa Mortimer Adler: “Compe- len u obligan a la mente a extenderse. Requieren un esfuerzo de interpretación, análisis y crítica, y este esfuerzo promueve el crecimiento intelectual como el ejercicio físico suscita el desarrollo muscular del cuerpo”. Además, como las respuestas a los problemas incluyen distintas opiniones y doctrinas, obligan al estudiante a discernir y aquilatar sus argumentos y sus implicaciones. Dice Adler: “Leer y discutir todos los *Grandes libros* es un antídoto contra el adoctrinamiento”.

Sin embargo, sería un error pensar que el objetivo de la educación liberal consiste en la lectura de los *Grandes libros* para aprender de ellos y memorizar las respuestas finales a todas las grandes interrogantes de la humanidad. Para Hutchins y Adler el objetivo era precisamente todo

---

ideas básicas fueron discutidas por primera vez son tan contemporáneos como los periódicos de hoy. Los *Grandes libros* no solo se ocupan de las ideas básicas de nuestro mundo; representan también las mejores maneras de tratar estas ideas por las mentes más grandes que ha producido el mundo occidental”.

<sup>61</sup> Adler, *Manual for discussion leaders*, 5.

<sup>62</sup> Hutchins y Adler fueron conscientes de que este “canon” o lista de libros indispensables puede ser objeto de debate, pero si se toman los criterios que hacen de un libro un texto clásico a pesar de las diferencias, resulta que hay acuerdos en los puntos esenciales. “Cuando se trata de nombrar los verdaderos libros que cumplen con los criterios de originalidad, legibilidad, influencia, autoridad y autenticidad, que son los criterios de un *gran libro*, hay diferencias de opinión. En general, sin embargo, estamos de acuerdo en lo esencial sobre los autores y las obras que merecen inclusión en una lista de los *Grandes libros de la civilización occidental*.” *Ibid.*, 6.

lo contrario: la lectura de los libros para que el alumno aprenda a pensar por sí mismo sobre los problemas.

El verdadero cultivo del intelecto y su perfeccionamiento supera la mera asimilación de contenidos y requiere cultivar las facultades de discernimiento en el alumno para que se ocupe de esas ideas y llegue a sus propias conclusiones. Me permito citar esta reflexión de Adler que expresa con claridad el objetivo final que se tiene con la lectura de los *Grandes libros*:

Hay una idea falsa pero común sobre los *Grandes libros*: que se leen para aprender de ellos las respuestas finales a los problemas humanos; para aceptar ciegamente las respuestas como dictados de autoridad. Nada podría estar más lejos de la verdad. Los libros se leen para enseñar a la mente a pensar sobre los problemas observando lo que mentes mejores que las nuestras han pensado sobre ellos. La mente no se perfecciona retacándola con las conclusiones confeccionadas de otros, aun si son nuestros superiores. Se mejora reforzando su propia capacidad de articular ideas con el fin de llegar a conclusiones propias. Los *Grandes libros* son meras herramientas, las mejores y más afiladas, para este propósito.<sup>63</sup>

34

A pesar de los beneficios que puede tener la lectura de los *Grandes libros* para la educación liberal, sería insuficiente si no se vinculaba al grupo de discusión y el método socrático. La lectura en solitario produce un aislamiento intelectual que no está exento de perpetuar prejuicios.<sup>64</sup>

Una persona que lee libros por su cuenta y no somete su lectura a la prueba de comunicación con otros lectores, no tiene la seguridad de que no está viviendo en su propio mundo de sueño. Nadie puede contestar satisfactoriamente sus preguntas y sus inquietudes porque no hay nadie que escuche. En cambio, si la persona lee un libro y luego habla con otra que también lo haya leído, comienza un intercambio vibrante de ideas. El primer beneficio es que los lectores pueden comprobar las interpretaciones de cada

<sup>63</sup> *Ibid.*, 7.

<sup>64</sup> “La lectura solitaria puede dar lugar a un aislamiento intelectual, prejuicios particulares y, lo que es peor, una terminología privada. Estar ocupado en una torre de marfil es un vicio intelectual.” *Ibid.*, 7. La expresión “torre de marfil” hace referencia a un estado de encierro, aislamiento o reclusión en el privilegio en relación con los hechos y prácticas del mundo real.

uno y corregir los conceptos erróneos. El segundo es que se aprende poco a poco a expresar las ideas de manera inteligible. El escrutinio y el diálogo permiten que los participantes aprendan a leer, escuchar y hablar con claridad y precisión.<sup>65</sup>

El único método compatible con la educación liberal es el socrático. Así lo expresa Hutchins: “El método fundamental de enseñanza es la discusión. Los profesores de la Universidad de Utopía nunca dan conferencias, excepto si se relaciona con el trabajo que están realizando”.<sup>66</sup> En la discusión, se reúnen varias personas con diferentes experiencias y puntos de vista. Se multiplica la exigencia de articular los puntos de vista y se agudiza la evaluación de las interpretaciones y las ideas falsas. El grupo transita de la comprensión privada del texto a una puesta en común. Las ideas individuales y no probadas son examinadas y compartidas. Dice Adler: “Esto es bueno no solo porque mejora la comprensión de un libro en particular, sino porque es una excelente preparación para la comunicación inteligente con los semejantes. En resumen, se trata de la formación en las tres artes liberales: leer, escuchar y hablar”.<sup>67</sup> Ahora la única dificultad consiste en tener un profesor capacitado en el método socrático. Sin este acompañamiento, el intercambio de los participantes puede convertirse en plática informal y exteriorización de cualquier opinión sin el mínimo rigor académico, con lo que resulta una práctica irrelevante para la formación del estudiante. El método socrático no significa la discusión desorganizada ni se puede homologar a la que se realiza en un club de lectura. Dice Adler: “es difícil tener un buen grupo de discusión sin líderes; la discusión se sale de la pista y rápidamente se degenera en expresiones de opinión indisciplinadas para todos, en parte totalmente irrelevantes para el libro en cuestión”. En cierto sentido, para Hutchins y Adler los grandes autores son los verdaderos

<sup>65</sup> Toda la educación es una conversación y la universidad no deja de ser un espacio de diálogo y de intercambio sincero y apasionado de razones. “Su objetivo, en la Universidad, es continuar esa educación, participar en la discusión que es la esencia de la Universidad, comprender las razones de las cosas y conocer a fondo las ideas implicadas en algún campo importante de la enseñanza.” Robert Hutchins, *La universidad de utopía* (Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1959), 42.

<sup>66</sup> *Ibid.*

<sup>67</sup> Adler, *Manual for discussion leaders*, 8.

maestros y los docentes que acompañan el diálogo socrático despiertan, estimulan y mantienen el grupo en el proceso de lectura y discusión de los *Grandes libros*.

#### 5.4 *El diálogo socrático en el aula*

Se atribuye con frecuencia esta frase a Mozart: “La música no está en las notas sino en el silencio entre ellas”. Esta cita apócrifa tiene una extensa gama de significados y puede expresar la idea de que lo más importante del diálogo nace y culmina en el silencio contemplativo. La discusión es una relación que se construye de silencios y palabras y el docente es como un director de una orquesta que articula la participación de todos. Hace unos años, un colega me compartió el video de una charla con el afamado director Ricardo Mutti, en la que, si no recuerdo mal, decía irónicamente que la dirección de orquesta era de lo más fácil, puesto que lo único que tenía que hacer era ponerse al frente de 100 músicos, levantar la mano y subir y bajar un bastoncito durante veinte minutos. Al final de la charla se sorprendía al espectador, porque descubre que en realidad se trata de una actividad profundamente compleja. El director debe concertar el esfuerzo de una gran cantidad de personas y darle vida a una partitura, interpretarla y producir una experiencia de belleza musical.

Mortimer Adler dice que los seminarios de discusión socrática pueden compararse con la música sinfónica y de concierto. El grupo es la orquesta y los profesores son los directores. La única diferencia es que en este caso no hay una partitura escrita. Lo que tenemos en el libro es un conjunto de proposiciones en torno a una serie de temas, pero no la discusión en cuanto tal. Los profesores anuncian el tema y los miembros de la orquesta comienzan a tocar bajo su dirección. A lo largo de la sesión se suceden los temas unos a otros. Al final, el conductor y los miembros de la orquesta improvisaron una sinfonía.

Es cierto que a veces las composiciones parecen retazos de música atonal o dodecafónica o de plano una afinación de instrumentos. El único

consuelo es que, si bien es casi imposible componer una sinfonía sin partitura y con dos directores, es posible tener una buena discusión si cuidamos algunas condiciones del diálogo.

Lo primero que podemos concluir de esta comparación es que la buena discusión es una unidad con un principio, un desarrollo, un clímax y una conclusión, con un movimiento dirigido en todo momento. Según Adler: “Además de saber qué tipo de preguntas hacer y cómo hacerlas, es preciso tener cierto sentido de las proporciones, del drama [teatro], del tiempo. Eso viene lentamente con la experiencia, pero el principiante puede lograr un buen sustituto mediante una planificación cuidadosa”.

Si seguimos con la analogía de las orquestas, las discusiones socráticas son insuficientes cuando los profesores no solo tienen los temas en la mente, sino que vienen armados con partituras completas y dirigen al grupo desde allí. Al hacer esto, el docente encubre una lección en una discusión socrática, porque las “respuestas adecuadas” que el estudiante debe repetir se encuentran en las partituras previamente diseñadas por el profesor. Así, los esquemas y “partituras” de los docentes no son tan magistrales y su cuestionamiento no es tan perfecto. Si tienen esquemas pormenorizados de lo que deben “decir” los estudiantes, los profesores pronto se percatan de que tienen que recurrir a preguntas básicas y, en algunos casos, a declaraciones directas para que el grupo toque lo que está escrito en su esquema. Dice Adler: “En resumen, dictan lecciones, lo sepan o no, y las indicaciones sobre la debilidad del método de lecciones se aplican a este tipo de discusión”.<sup>68</sup> En el otro extremo están los directores que le dicen a su orquesta, “toquen a su gusto lo que quieran y como quieran”, y luego se sienta tranquilamente y dormitan en medio del caos de ruidos y sonsonetes. Una buena discusión es un equilibrio entre la rigidez de los esquemas del profesor y la libertad de exploración de los alumnos.

La única herramienta de la *partería intelectual* son preguntas y más preguntas. El momento en el que se utilizan estos instrumentos es en

<sup>68</sup> *Ibid.*, 56.

el diálogo socrático. En ese contexto se formulan preguntas y se responden, lo que sucesivamente puede llevar el diálogo a más preguntas y respuestas, que podrían resultar opuestas a las iniciales, hasta que se vislumbra la claridad o solidez de una posición frente a otra, se tenga alguna comprensión de la verdad. La modificación del método socrático es necesaria porque los profesores no son, de hecho, Sócrates. Por sí mismos, no todos tienen las cualificaciones para la *partería intelectual*. Sócrates era un hombre muy sabio que entendía no solo el proceso del nacimiento de las ideas, sino también la naturaleza de las ideas mismas. Un maestro, para usar el método socrático prístino, necesita ser más sabio que su alumno. Debe tener la idea él mismo antes de poder contribuir al desarrollo de sus alumnos.

Heidegger advierte que en el aprender surge la figura del maestro. ¿Qué es un maestro? Más que un poseedor de saberes, es aquel que *enseña a aprender*, es el que prepara el camino que conduce al aprendizaje. Los maestros tienen una tarea muy difícil, “no porque los docentes hayan de estar en posesión del máximo posible de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. Enseñar es más difícil que aprender porque implica un hacer aprender”.<sup>69</sup> “El maestro ha de tener la capacidad de estar más dispuesto a aprender que los aprendices mismos.”<sup>70</sup>

38

Por ello, llegar a ser maestro es una cosa muy elevada, y, desde luego, es muy distinto de llegar a ser un profesor famoso. Seguramente se debe a lo elevado de ese asunto el hecho de que hoy, cuando todo se mide hacia abajo y desde abajo, por ejemplo a partir del negocio, nadie más quiere llegar a ser maestro. Posiblemente esta aversión se relaciona con aquello que, siendo lo que más requiere pensarse, es también lo que da qué pensar. Hemos de tener muy a la vista la relación genuina entre maestro y aprendices por si en el curso de nuestras lecciones llegara a despertarse un aprender.<sup>71</sup>

Para Mortimer Adler, los profesores encargados de conducir la discusión socrática sobre los problemas planteados por los *Grandes libros*

<sup>69</sup> Martin Heidegger, *¿Qué significa pensar?* (Madrid: Trotta, 2010), 77.

<sup>70</sup> *Ibid.*

<sup>71</sup> *Ibid.*, 78.

deben promover una discusión que tiene dirección sin caer en la rigidez; garantizar que haya libertad pero que no se carezca de rumbo. La única manera de lograrlo es con el *arte de hacer preguntas*. “Lo hacen únicamente haciendo preguntas. El arte de cuestionar es, por lo tanto, la herramienta más importante del oficio de la dirección.”<sup>72</sup>

Conocer las preguntas que deben hacerse y saber cómo hacerlas es una parte esencial de este arte. El arte de la conducción tiene un ritmo y rasgos afines al arte teatral, en el sentido de que toda discusión tiene una dinámica que, sin caer en el caos, no deja de desarrollarse. En una sesión ocurren situaciones cómicas, desviaciones a temas adyacentes, etc., pero en la mayoría de los casos tienen un arranque, un clímax y una conclusión. “Una buena discusión es como una actuación dramática. Tiene unidad y movimiento. No se detiene, ni salta arriba y abajo en el mismo lugar, sino que avanza hacia un desenlace. Tiene clímax, digresiones y comicidad.”<sup>73</sup>

Este carácter incierto del diálogo hace que la educación se convierta en una experiencia estimulante que supera todo cálculo o planeación puramente técnica. Por eso no debería sorprender que los grandes docentes posean una poderosa capacidad de expresión oral sin ser por fuerza personajes conspicuos o grandes escritores. La obra de los grandes maestros está en esa experiencia de oralidad viva, en el encuentro persona a persona que no solo involucra aspectos cognitivos, sino todos los ámbitos de la comunicación humana en sus múltiples dimensiones: gestos de distinta naturaleza, emociones y afectos. Esta relación verda-

<sup>72</sup> Adler, *Manual for discussion leaders*, 58.

<sup>73</sup> Un elemento que acompaña el método socrático es la ironía. El humor posee un atributo catártico que hace soportable determinadas situaciones. No implica necesariamente la burla ni el abuso de poder. En su forma más pura, les permite a los participantes de una conversación cierto asombro e ingenuidad. En el diálogo de tipo socrático, el humor está acompañado de inteligencia y permite sobrellevar la realidad y la existencia. En los intercambios espontáneos encontramos situaciones y planteamientos que hacen estallar una sonrisa. El manejo prudente del humor alivia el estrés y la ansiedad, pero sin el cuidado suficiente implica el riesgo de ser incomprendido. Al respecto, dice Adler: “Si nadie más en el grupo es un humorista, es parte del trabajo de un líder ser uno, porque la risa es un acompañamiento importante para el aprendizaje. Un grupo sentado impasible durante dos horas sin una sonrisa o una risa está muerto. Los líderes tienen que hacer algo para producir el alivio de humor que tiene todo buen drama”. *Ibid.*, 55-56.

deramente humana difícilmente puede darse con las tecnologías virtuales. En el diálogo existencial se generan espacios que escapan a toda técnica pedagógica, lo que puede representar un problema cuando se trata de cultivar la humanidad del propio estudiante.

La educación en línea es una indiscutible oportunidad de formación que tiene ventajas, como la de no tener que desplazarse al sitio en el que se imparte la sesión. Esta circunstancia amplía la oferta educativa. Inclusive el tipo de enseñanza hace que los estudiantes se vean obligados a establecer una disciplina y una forma de apropiarse del proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, pone límites a una concepción de la educación que supera el entrenamiento. Las sesiones presenciales permiten una relación directa con otras personas; en las clases en línea se establece una comunicación más distante y se pierden aspectos cualitativos de la participación, como la retroalimentación, que se vuelve más rígida porque el tiempo entre emitir un mensaje y esperar la respuesta lentifica el encuentro. Además, el diálogo entre estudiantes puede “ensuciarse” con distracciones que no se producen en el sistema presencial, como fallas tecnológicas, ocuparse de otros asuntos, cumplir con una participación y desinteresarse de lo que dicen los compañeros, etc. La educación más humana y formativa demandará una relación viva y personal en el aprendizaje.

En las sesiones de discusión socrática hay tres ingredientes: el grupo, el libro y los profesores. ¿Cuál sería la fórmula para integrar estos aspectos y tener una verdadera formación humanista? Sin duda, la clave descansa en la calidad y competencia de los docentes. Para que se desarrolle una verdadera discusión con espíritu socrático se debe excluir, por regla general, la lección o conferencia. El profesor no puede dedicar la sesión a exponer las ideas del libro, por más valiosas que estas sean, en forma de una lección mientras la clase se encuentra pasiva. Estas sesiones sufren varias debilidades. La primera que nos salta a la vista es que un profesor no puede ser verdaderamente experto en todos los temas, es decir, ser especialista en Platón, Hegel, Heidegger, demografía, ecologismo, economía, salud, migración, antropología. Un profesor, si fuera absolutamente honesto y no dependiera de ello su sustento,



no podría dar lecciones magistrales de todos los temas. Inclusive si fuera un experto en muchos temas, no conocería necesariamente todas las obras de un autor ni todas las interpretaciones de todos los temas. Una segunda debilidad es que, en el mejor de los casos, prepara a los estudiantes a escuchar y asentir con la cabeza. Desafortunadamente, los alumnos aprenden muy rápido a ser condescendientes con sus profesores. Si el profesor se dedica toda la sesión a disertar sobre sus intuiciones, el alumno no tiene la oportunidad de mejorar sus habilidades para expresarse y se pierde el estímulo al pensamiento activo y la lectura. Desciende la calidad de la lectura porque el alumno podría razonar de este modo: si el profesor se dedica a explicar y rumiar sus propias interpretaciones, qué sentido tiene que yo lea. Ya no hay necesidad de hacer esta tarea, porque alguien más la hace por mí.

El otro extremo en el que se puede caer a la hora de conducir la discusión es tan pernicioso como el primero. En este caso el profesor es degradado a la función de un “moderador” que se dedica a conceder la palabra a los participantes y gestionar que la sesión mantenga cierto decoro, mientras los participantes expresan sus opiniones. Estas sesiones pueden ser entretenidas, pero no tienen un espíritu académico. Si la discusión implica construir un camino por donde transitar, estas sesiones forman un cruce de mil caminos que no llevan a ninguna parte. Serían discusiones informales, y perderían sus virtudes formativas. La virtud está en el justo medio. El educador tiene que dirigir la discusión sin imponer sus propios puntos de vista; debe permitir que los miembros del grupo hablen con sentido. Sin embargo, no es un simple moderador, porque tiene que “interrumpir sin interferir, liderar sin dominar y, sobre todo, escuchar sin ser pasivo. Para todo eso se aplica una variación del método socrático de enseñanza”.<sup>74</sup> Si el profesor no se coloca en esta postura intermedia entre la impartición de una lección magistral y el intercambio de una comunicación sin reglas, difícilmente tendrá éxito aunque tenga un arsenal de preguntas brillantes para abordar el texto.

<sup>74</sup> *Ibid.*, 53.

Así, en toda discusión hay dos fuerzas opuestas que no solo operan en los grupos, sino también en la persona: una que ordena las cosas y la otra que todo lo convierte en caos. Si este binomio lo aplicamos a los grupos de discusión socrática, tenemos por un lado el rígido control de los profesores y, por otro, la libertad de expresión del grupo. Dice Adler: “Es solo cuando las dos fuerzas se mantienen bien equilibradas que el seminario se mueve sin problemas. Esto no quiere decir que las dos fuerzas tengan que ser siempre iguales. Tal precisión no es posible ni necesaria; las fuerzas pueden variar considerablemente y aun así dar como resultado un buen seminario”.<sup>75</sup>

Los profesores tienen que aplicar dos principios básicos para mantener un equilibrio entre las fuerzas del control y la libertad. Para que se tenga el suficiente rigor o seriedad académica, los profesores deben insistir en la relevancia de las proposiciones que se están discutiendo y la dinámica que se lleva a cabo para conseguir su elucidación. Deben centrar la atención de los participantes en las preguntas y las respuestas que se brindan y en cómo se relacionan unas con otras con lo que sucede en la clase y con la presentación del autor.

Sería recomendable identificar tres o cuatro temas principales que serán el objeto del diálogo. Al mismo tiempo, los profesores, para salvaguardar la libertad necesaria de todos los participantes, no deberían descartar ninguna respuesta relevante, aunque no la hubieran previsto, ni ahogar ningún tema que sea pertinente y genuino. La libertad y espontaneidad en la sesión probablemente sea más difícil de aplicar porque los profesores tienden a concentrarse en un contenido ideal o en una línea de discusión y no siempre ven de inmediato la relevancia de otra línea introducida por un miembro del grupo.

Otro inconveniente es el tiempo. Si se exploran todos los caminos que ofrece un texto, la discusión podría quedarse atorada en un tema menor o secundario. Para evitar la dispersión, los profesores deben mantener su atención en el núcleo de temas esenciales que se discuten y, de manera secundaria, en la dirección particular en que se desarrolla el diálogo. De ese modo, el profesor conserva la relevancia de las respuestas

<sup>75</sup> *Ibid.*, 57.

en relación con el tema general y pospone e incluso abandona la ruta que tenía fijada en su cabeza. En relación con el tiempo, sería deseable que los educadores sean flexibles y cultiven un sentido de la oportunidad, que implica tener la capacidad para modificar el plan que se habían formado de acuerdo con la experiencia y situación en que se encuentra el grupo. El profesor debe estar abierto para que el grupo introduzca suficiente material nuevo y relevante a la sesión. No sería un inconveniente, porque la discusión se mantendría viva y relevante. Si el grupo empieza a vagar demasiado lejos es tiempo de aplicar el principio que redirige la atención del grupo al tema central del texto.

## Conclusiones

El diálogo educativo tiene como horizonte la búsqueda rigurosa y apasionada por la verdad. No se trata de un intercambio complaciente, sino que está comprometido con el examen del discurso y de la realidad. “La vida sin examen no tiene objeto vivirla.” El diálogo revela la propia humanidad del estudiante, lo prepara para la autonomía y posibilita la esperanza. El diálogo no consiste en vencer al alumno e imponer un punto de vista, ni siquiera en la repetición de un contenido, por valioso que este fuere. Así, el principio del servilismo no puede ser jamás la divisa de una escuela. El diálogo supone respeto. Por eso, el principal reto de un educador está en saber *estar con otro* y comprender el proceso del alumno sin violentar ni dominar. El diálogo no está exento de los malentendidos de la comunicación, pero se distingue claramente cuando se respeta la voluntad del educando. La violencia es el fracaso del diálogo, su límite, su imposibilidad. La pura represión genera resentimiento. La violencia genera resistencia. El autoritarismo no sabe de piedad ni de compasión. Si el diálogo se funda en el desprecio cognitivo del alumno, o peor todavía, en el supuesto de que el estudiante es tramposo y busca engañarnos, no podemos esperar otra cosa que recibir ese mismo desprecio como respuesta. El diálogo supone que estamos abiertos a lo que nos va a decir el otro de manera inesperada, inclusive lo que

JOSÉ RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

nosotros mismos vamos a decir sin haberlo preparado. Este aspecto de la espontaneidad es uno de los elementos esenciales del diálogo educativo en humanidades. Solo de ese modo el aprendizaje se hilvana de manera colectiva, algunas veces con lo que dice el autor del libro, otras con lo que dice un compañero o un colega, hasta encontrar las palabras correctas. Deberíamos atrevernos a mirar el mundo como no lo habíamos imaginado.

# LA PREGUNTA COMO CAMINO PARA EL DIÁLOGO

---

*Alejandro Ordieres Sieres\**

RESUMEN: El método dialógico constituye el alma de los Estudios Generales en el ITAM. ¿Cómo se desarrolla en la práctica? En este artículo se parte de la distinción entre una instrucción y una verdadera educación universitaria que se enfoca en la formación del pensamiento crítico por medio de la pregunta y el diálogo. Como segundo punto, se analiza el papel de la pregunta en la formación de los alumnos y se muestra cómo constituye el centro del diálogo, así como de la motivación para el aprendizaje y la enseñanza. Finalmente, se explica cómo la pregunta constituye también un elemento central en el cambio de actitudes de los alumnos y de su verdadera transformación moral.



## THE QUESTION AS A PATH FOR DIALOGUE

ABSTRACT: The dialogic method constitutes the soul of General Studies at ITAM. How is it developed in practice? This paper starts from the distinction between instruction and a true university education that focuses on the formation of critical thinking through questioning and dialogue. Afterwards, it analyzes the role of questioning in the training of students and wants to show how it constitutes the center of dialogue, as well as of motivation in learning and teaching. Finally, an attempt will be made to explain how the question also constitutes a central element in the students' attitudinal change and their true moral transformation.

PALABRAS CLAVE: docente, *Grandes libros*, moral, universidad.

KEY WORDS: *Great Books*, morals, teacher, university.

RECEPCIÓN: 8 de junio de 2021.

APROBACIÓN: 29 de junio de 2021.

DOI: 10.5347/01856383.0138.000301200

\* Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

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

## LA PREGUNTA COMO CAMINO PARA EL DIÁLOGO

La pregunta sobre cuál es el objetivo de la educación y cómo conseguirlo ha sido un tema central de la filosofía de la educación. En los últimos tiempos, la respuesta se ha centrado en la adquisición de las virtudes intelectuales<sup>1</sup> y la acumulación de conocimientos. Desde este punto de vista, se trataría de buscar una pedagogía adecuada y efectiva para enseñar a los jóvenes a desarrollar mejores habilidades de pensamiento, así como alcanzar el mejor ejercicio de ese conocimiento. De ahí la importancia que se ha dado a la pedagogía, es decir, a la forma de impartir contenidos más que a los contenidos mismos. El ideal educativo determina cómo se debe organizar el plan de estudios y los métodos de evaluación de las universidades, y aún más, el mejor entorno físico, social y cultural para la enseñanza. En esta pandemia, que nos obliga a estar distanciados y tomar clases en línea, la pregunta sigue siendo exactamente la misma: ¿cuál es la mejor forma de enseñanza en este entorno físico, social e histórico que nos toca vivir?

47

<sup>1</sup>Aristóteles divide la parte racional o intelectual en dos: el intelecto y la voluntad, por lo que podemos dividir también las virtudes en dos grandes especies: aquellas que suponen una perfección del intelecto y aquellas que suponen una perfección de la voluntad. Llama virtudes intelectuales o dianoéticas a la perfección de la parte intelectual de nuestra alma. Cuando el intelecto está bien dispuesto para aquello a lo que su naturaleza apunta, es decir, para el conocimiento o posesión de la verdad, decimos que es virtuoso y bueno. Las virtudes intelectuales perfeccionan al hombre en relación con el conocimiento y la verdad y se adquieren mediante la instrucción. *Ética a Nicómaco*, II.1 1103a15-1103a28.

Por otra parte, la gran pregunta que despierta la búsqueda del fin de la educación es la cuestión de si la educación debe apuntar principalmente a la virtud intelectual y a la adquisición de conocimiento o a la formación de un pensamiento crítico y libre. Es en esta dicotomía educativa donde la universidad vive en tensión entre dos polos que parecen oponerse: instrucción o educación.

Para John Henry Newman no existe tal tensión, pues la “educación tiene por fin la formación humana a partir de una profunda formación intelectual, cuya consecuencia es la configuración de la persona verdaderamente culta, que Newman denomina como ‘gentleman’, ampliando el concepto de ‘caballero’, que por cierto no tiene una connotación sexista, sino que responde a la usanza de las universidades desde sus comienzos hasta mediados del siglo XX, en donde, normalmente, solo los varones tenían acceso a la educación superior.”<sup>2</sup>

En cambio, en la actualidad no pocas universidades se conciben como un espacio de capacitación para el trabajo, un lugar donde las empresas podrán contratar a trabajadores capacitados para cumplir una función específica, por compleja que sea. Desde este punto de vista, el fin de la educación universitaria es preparar al alumno para la vida laboral, y el aprendizaje es solo un medio relacionado con los centros económicos que demandan trabajadores especializados. “Los contenidos quedan reducidos a lo que se puede prever para efectos prácticos. La mente de los alumnos se capacita solo en un ámbito específico, sin el cultivo de su amplia gama de capacidades.”<sup>3</sup> Los universitarios se convierten en “capital humano” y deben incorporarse en la cadena productiva como un elemento más en la generación de “valor”. El egresado es visto como un “homo faber”, un empleado que es valorado única y exclusivamente de acuerdo con sus “competencias profesionales”<sup>4</sup> que intervienen

<sup>2</sup> Rosario Athié, “La propuesta de Newman para una formación humanista”, *Church, Communication and Culture* 3, núm. 1 (2018): 26.

<sup>3</sup> *Ibid.*, 23.

<sup>4</sup> “In the working environment, hard skills normally refer to technical procedures or practical tasks that are typically easy to observe, quantify, and measure.” Tang Keow Ngang y Tan Chan, “The importance of ethics, moral and professional skills of novice teachers”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 205 (9 de octubre de 2015): 9.



en la producción. Tal instituto no es una verdadera universidad, sino un tecnológico.<sup>5</sup>

Como Arthur y Nicholls afirman,<sup>6</sup> John Henry Newman buscó en su *Idea de una universidad*<sup>7</sup> responder a lo que él llamaba la falacia de Locke de que solo el entrenamiento profesional era útil.<sup>8</sup> Esta visión utilitaria juzga a los seres humanos según su desempeño. En el sistema utilitarista solo se valora un tipo de “educación”, la útil, en la medida en que “se limita a un fin particular y estrecho, y debe dar lugar a algún trabajo definido, que pueda ser pesado y medido”.<sup>9</sup> La visión utilitarista afirma que todo tiene un precio y, por tanto, la utilidad debe ser la medida del trabajo intelectual. Este punto de vista se mantiene tanto para fines individuales como sociales.<sup>10</sup> Newman, por el contrario, considera como “serviles” todas esas ocupaciones que sirven exclusivamente para cubrir las necesidades o comodidades de la vida y que, por tanto, dejan de lado la libertad de la mente y la amplitud de pensamiento.

El fin de la universidad es la promoción del saber, de la cultura. Implica una acción que afecta a nuestra naturaleza intelectual y a la formación del carácter. Es algo individual y permanente. La transforma no solo haciéndola receptora de datos múltiples, sino que la convierte en una fuente cuyas aguas hacen reverdecer antiguos pensamientos y dar vida a nuevas ideas que pueden brotar gracias a la fertilidad de un terreno cultivado. Este proceso debe comenzar por lo más básico: “saber leer y hablar correctamente y en el contexto adecuado, lo que supone la profundización en la gramática, la literatura y el ejercicio de los debates.

<sup>5</sup> Muy posiblemente esa fue la intención primaria de los fundadores del ITAM, aunque pronto se dieron cuenta de que en realidad fundaron una universidad al integrar los Estudios Generales en sus programas de estudios.

<sup>6</sup> James Arthur y Guy Nicholls, *John Henry Newman* (Londres: Bloomsbury, 2014), 153.

<sup>7</sup> John Henry Newman, *The idea of a university. Defined and illustrated: I. In nine discourses delivered to the catholics of Dublin; II: In occasional lectures and essays addressed to the members of the catholic university* (Londres: Longmans, Green, and Co., 1907).

<sup>8</sup> John Henry Newman, “On some popular mistakes as to the object of education”, en *Sermons 1824-1843. Vol. V: Sermons preached at St. Clement's, Oxford 1824-1826 and two charity sermons: 1827* (Oxford: Clarendon Press, 2012), 148.

<sup>9</sup> *Ibid.*, 135.

<sup>10</sup> Angelo Bottone, *The philosophical habit of mind: Rhetoric and person in John Henry Newman's Dublin writings* (Bucarest: Zeta Books, 2012), 159.

Es decir, para pensar con propiedad se han de tener en la mente las herramientas adecuadas: la gramática, el dominio de la lengua y la lógica.”<sup>11</sup> ¿Cómo podríamos expresar nuestro pensamiento o entender adecuadamente lo que otros dicen si no nos formamos en la lengua que sirve de vehículo comunicante? ¿Acaso se puede avanzar en el conocimiento si no se es capaz de comprender satisfactoriamente un texto? Creo que muchos de nosotros hemos sentido la dificultad de no entender cuando leemos ciertos textos, aun cuando comprendemos perfectamente el significado de las palabras.<sup>12</sup>

Sin lugar a duda, “existe una correlación entre la formación recibida y el modo en que el conocimiento se alcanza”.<sup>13</sup> La capacidad de juicio y la inferencia prudencial son elementos esenciales que en cada propuesta de formación deben validarse y consolidarse. Cuando el juicio crítico está presente, el conocimiento genera cultura y permite el desarrollo crítico de la formación y la información recibida. La formación universitaria debe comenzar con el principio más básico de la educación: la capacidad de maravillarse y expresar esa curiosidad a través del hábito de cuestionar y dialogar al respecto en búsqueda de saber y comprender aquello que le causa estupor.

El hombre es el único ser que pregunta. Interrogarse es peculiaridad del ser humano, lo define como un ser necesitado, sin algo, y marca su insuficiencia intelectual y moral.<sup>14</sup> Continuamente se pregunta cómo, por qué y para qué. “Hace todo tipo de preguntas sobre el misterioso mundo en el que vive. Su espíritu inquisitivo es la característica que lo distingue de otros animales.”<sup>15</sup> El cuestionamiento es la tendencia

<sup>11</sup> Athié, “La propuesta de Newman”, 30.

<sup>12</sup> No hay que olvidar que la prueba PISA que aplica la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) entre los países que la integran mide, como algo esencial en la formación de los jóvenes, la capacidad de comprensión lectora. En 2018, México obtuvo resultados muy inferiores al promedio. La OCDE evaluó a un total de 1 480 904 estudiantes mexicanos de 15 años. Solo 1% mostró habilidades avanzadas en lectura y pudieron comprender textos largos. Véase: “Prueba PISA 2018: México mantiene los mismos bajos niveles en aprendizaje”, *El Economista*, 3 de diciembre de 2019, <https://www.economista.com.mx/politica/Prueba-PISA-2018-Mexico-mantiene-los-mismos-bajos-niveles-en-aprendizaje--20191203-0048.html>.

<sup>13</sup> Athié, “La propuesta de Newman”, 29.

<sup>14</sup> Roberto Cruz F., *El hombre pregunta. Hacia una antropología metafísica* (México: Universidad Iberoamericana, 1994), 8-10.

<sup>15</sup> W. K. Butts, “The questioning spirit”, *Bios* 12, núm. 4 (1941): 225.

a saber, no la negación del conocimiento. Es la búsqueda de una respuesta a lo que ignora, pero trata de saber, aunque sabe que la contestación que satisface la pregunta nunca llegará a una solución completa y que siempre abrirá nuevas interrogantes. Si encuentra una respuesta, siempre es personal, aunque puede compartirla con otros.

Paulo Freire, en su libro *Hacia una pedagogía de la pregunta*,<sup>16</sup> “vincula la pregunta con la naturaleza humana como una manifestación de asombro, curiosidad, inquietud, el deseo de conocer y conocer el mundo en el que vivimos; por lo tanto, el acto de cuestionar es una respuesta clara de la humanidad a la necesidad de expandir el conocimiento de nosotros mismos, de nuestra realidad y de nuestro mundo”.<sup>17</sup> Cada pregunta que surge en el interior del hombre es una reacción a la necesidad de comprender y desentrañar las condiciones que lo rodean y que tienden a mantenerlo en la comodidad y la quietud. “Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo.”<sup>18</sup> Hay una radicalidad en la existencia humana, que es la radicalidad del acto de preguntar. Precisamente es esta radicalidad la que hace que la pregunta sea incómoda y que despierte al hombre del letargo en que puede hallarse al acomodarse a una realidad fácil de vivir, fácil de aceptar.

“La pregunta como estrategia, como pedagogía o didáctica, es una opción educativa para pensar y contribuir a una educación para la incertidumbre, y para desarrollar formas flexibles de pensamiento y actitudes críticas y creativas hacia el conocimiento, cualidades que constituyen la base de toda investigación”<sup>19</sup> y que se muestran como apremiantes en la formación de profesionales en la actual situación posmoderna agitada e incierta en la que la verdad parece ser un producto discontinuado o fabricado al por mayor de acuerdo con los intereses de cada persona o grupo social. Es por ello que los cursos de Estudios Generales del ITAM tienen como eje rector el diálogo basado en la pregunta. En los cursos de Ideas, por ejemplo, son las preguntas perennes, esas que siempre se

<sup>16</sup> Paulo Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta* (Ginebra: Consejo Mundial de Iglesias, 1986).

<sup>17</sup> María Eugenia Plata Santos, “Procesos de indagación a partir de la pregunta. Una experiencia de formación en investigación”, *Praxis & Saber* 2, núm. 3 (6 de enero de 2011): 139-72.

<sup>18</sup> Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, 60.

<sup>19</sup> Plata Santos, “Procesos de indagación a partir de la pregunta”, 139.

responden, pero cuyas respuestas nunca satisfacen, las que guían la selección de nuestros textos:

- La primera, y tal vez la más importante desde el punto de vista existencial: ¿Existe Dios? ¿Cómo es? ¿Por qué si es bueno, existe el mal? ¿Realmente estoy abandonado entre dos nada, la nada antes de nacer y a la que estoy destinado al morir?
- La naturaleza o el mundo físico entendido como todo aquello que nos rodea: ¿Es el mundo como lo percibo? ¿Construyo en parte la realidad? ¿De qué está hecha la naturaleza física y qué principios la gobiernan? ¿De dónde brotó y por qué? Los físicos, químicos y biólogos, los estudiosos del mundo natural, no dejan de sorprenderse ante lo que encuentran y siempre surge la pregunta de fondo: ¿Por qué es así y no de otra manera? ¿Por qué del caos parece siempre brotar un orden? Es aquí donde se centran todas las preguntas de las ciencias exactas en su carácter teórico.
- El hombre: ¿Quiénes somos o qué somos? ¿Por qué somos como somos? ¿Cuál es nuestro destino? ¿Hacia dónde nos dirigimos? ¿Qué sentido tiene la muerte, mi muerte? ¿Soy algo más que un simple cuerpo? ¿Soy solo un animal consciente resultado de la evolución? Thomas Henry Huxley, escribiendo en pleno furor por el darwinismo, la llamó “la pregunta de las preguntas”, que se planteaba sin cesar, y sin perder interés, “a todo hombre nacido en el mundo”,<sup>20</sup> mientras que David Hume consideró que responder esta pregunta era esencial pues todas las ciencias dependen de ella.
- La pregunta del hombre se enfoca en él como individuo, pero el hombre solo vive en sociedad, necesitamos a los otros para existir. Esto acarrea una serie de problemáticas que generan preguntas: ¿Por qué debo obedecer a otro ser humano y a las leyes? ¿La unión entre nosotros es meramente accidental, causada por el egoísmo o, en realidad, toda existencia es coexistencia? ¿Qué es más importante, la sociedad o el individuo? ¿Puedo exigir lo que considero mis derechos aun cuando la mayoría no esté de acuerdo? ¿Puedo imponer mi visión del mundo a quien no la comparte?

<sup>20</sup> Franklin L. Baumer, “La historia de las ideas”, en *El pensamiento europeo moderno. Continuidad y cambio en las ideas, 1600-1950*, trad. por Juan José Utrilla (México: FCE, 1985), 25.

- Y finalmente la pregunta por el pasado y el futuro, por la historia: ¿Parece tener alguna clase de designio, estar sometida a una ley, avanzar hacia una meta? ¿Somos el producto de la evolución biológica y social o desempeñamos un papel real y no de meros actores en nuestra historia? “¿Y cuáles son sus principales fuerzas motoras, el destino o el libre albedrío? ¿La voluntad de Dios o la voluntad del hombre? ¿Las ‘argucias de la razón’ o algunas fuerzas impersonales, como sistemas económicos, tecnología y similares?”<sup>21</sup>

Así pues, es urgente “hacer una pedagogía sobre la cuestión. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los maestros responden preguntas que los estudiantes no han hecho”.<sup>22</sup> Tal parece que en la educación se olvidaron las preguntas; tanto el profesor como el alumno las olvidaron y creo que, en el fondo, todo conocimiento comienza por la pregunta, por la curiosidad, curiosidad que es una pregunta.

La formación universitaria se ha convertido en una educación de respuestas, en lugar de una educación de preguntas. Una educación de preguntas es la única educación creativa y apropiada para estimular la capacidad de sorprenderse, responder a este asombro y resolver nuestros verdaderos problemas esenciales, existenciales y de conocimiento.

El camino trillado es precisamente la pedagogía de la respuesta porque no se arriesga nada. El cuestionamiento suscita curiosidad y, con ello, se fomenta la creatividad y reta no solo al alumno, sino también al profesor. De hecho, la educación vertical tradicional puede verse como una “castración de la curiosidad”,<sup>23</sup> que reduce la imaginación y causa la hipertrofia de los sentidos mediante la mera comunicación y la transmisión de respuestas ya digeridas por métodos visuales que reducen la capacidad reflexiva del individuo.

En la educación, llamémosla, tradicional, “el profesor es quien detenta la verdad y, como tal, tiene que decir la verdad. Pero la verdad puede encontrarse también en el devenir del diálogo; como decía Hegel ‘la verdadera realidad es el devenir’, no el ser ni el no ser, sino una

<sup>21</sup> *Ibid.*, 28.

<sup>22</sup> Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, 47.

<sup>23</sup> *Ibid.*, 53.

tensión entre ambos”.<sup>24</sup> De esta manera, la verdad es una búsqueda y no un resultado y el profesor sirve de puente que ayuda a los alumnos a comprender el mundo que les rodea; lo verdadero se convierte en un proceso y no en la posesión pacífica de una afirmación. El conocimiento, por tanto, es un proceso, un camino, y en cuanto tal, tenemos que recorrerlo y alcanzarlo por medio del diálogo. Desgraciadamente esto no es aceptado por la gran mayoría de los estudiantes, que están acostumbrados a que el profesor, jerárquicamente, tenga la verdad, que sea el sabio, y por lo tanto no aceptan el diálogo o, mejor dicho, no buscan el diálogo. Para ellos, y también muchas veces para el docente, el diálogo es señal de debilidad por parte del profesor; para ellos, la modestia en el saber es muestra de debilidad e ignorancia, el reconocimiento de un error, de una carencia. Pero en realidad, la pregunta es el inicio del saber. Sócrates, Platón, Aristóteles, Descartes, Leibniz, Kant, Hegel, Heidegger, Wittgenstein, Planck, Einstein, por solo nombrar algunos, confesaron su ignorancia y preguntaron a otros sobre lo que no sabían. Quien no pregunta lo que no conoce es más necio que el que pregunta, pues ha decidido permanecer en su ignorancia.

El uso de la pregunta como método pedagógico es uno de los dispositivos más antiguos en los procesos de pensamiento, de la investigación, de la enseñanza y del aprendizaje. “Sócrates empleaba la mayéutica como procedimiento básico y esencial para estimular la actividad reflexiva del hombre y para orientarlo en la búsqueda personal de la verdad. [...] La verdad surgía como fruto del descubrimiento y la conquista personal.”<sup>25</sup> El cuestionamiento disciplinado puede usarse para perseguir el pensamiento en muchas direcciones y para muchos propósitos: explorar problemas complejos, buscar la verdad de las cosas, hacer suposiciones, analizar conceptos, distinguir el error de la verdad y para seguir las implicaciones lógicas del pensamiento. El diálogo socrático que parte de la pregunta que busca comprender el mundo es sistemático, disciplinado y profundo y generalmente se enfoca en conceptos, principios, teorías y problemas fundamentales, no en opiniones

<sup>24</sup> *Ibid.*, 50.

<sup>25</sup> Germán Vargas Guillén y Emilio Guachetá Gutiérrez, “La pregunta como dispositivo pedagógico”, *Itinerario Educativo* 26, núm. 60 (2012): 173.

o dichos comunes. De ahí la importancia de comprender lo que afirma el interlocutor (que puede ser una persona viva o un texto antiguo), que plantea un problema antes de emitir juicios. “La habilidad intelectual del buen cuestionamiento surge cuando una persona no solo actúa para obtener información, sino que actúa de manera competente para obtener información valiosa”<sup>26</sup> y estimula las virtudes intelectuales y morales como la autonomía intelectual, la humildad intelectual, el coraje intelectual y la curiosidad.

Pero para que surja la oportunidad de cuestionar se debe mostrar un problema. Algo debe llamar la atención de los estudiantes. La guía que plantea la pregunta es un texto arquetípico, un texto que comenzó a partir de la ansiedad de un autor por un problema perenne; una preocupación que provoca la pregunta que emerge del maravillarse y las dudas y actúa como un guion que nos orienta a través del difícil y complicado trabajo de buscar la verdad. Cada autor que leemos es la encarnación del pensamiento de la preocupación por el mundo que le rodea, un intento por responder lo que no puede, la solución que permanece problemática e invita al lector a seguirse preguntando por la verdad. Los textos que leemos presentan problemas reales de personas reales y que son comunes a otros seres humanos. A veces, una buena lectura es la excusa perfecta para encontrar el tiempo para pensar en los problemas que realmente le importan a cada ser humano.

En este sentido, los *Grandes libros* ofrecen las ideas y nos muestran las preguntas que deben formularse; los maestros simplemente las articulan guiando la discusión grupal. Entonces, lo que los profesores necesitan aprender principalmente es qué tipo de preguntas hacer y cómo hacerlas para que el grupo pueda encontrar por sí mismo un camino claro de reflexión, meditación y deliberación. “Las reglas esenciales, entonces, se refieren al arte del cuestionamiento.”<sup>27</sup>

<sup>26</sup> Lani Watson, “Educating for good questioning: A tool for intellectual virtues education”, *Acta Analytica* 33, núm. 3 (1° de septiembre de 2018): 353-70, <https://doi.org/10.1007/s12136-018-0350-y>.

<sup>27</sup> Mortimer Jerome Adler, *Manual for discussion leaders. Preliminary draft for use in Great Books community groups* (Chicago: University of Chicago Bookstore, 1946), 55.

¿Qué significa preguntar? “Preguntar no es un juego intelectual sino vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad. Testimoniarla al estudiante. El problema que en verdad le aparece al profesor en la práctica es el de ‘espantarse’ al ir creando en los alumnos el hábito, como virtud, de preguntar.”<sup>28</sup> Para un verdadero educador no existen preguntas bobas ni respuestas definitivas. Todas las preguntas abren la mente a la exploración de caminos ya recorridos o aún por recorrer y nos acercan cada vez más a la verdad. Los profesores deberíamos vivir temerosos de las preguntas de los alumnos y, al mismo tiempo, ansiosos de tratar de recorrer el camino junto con ellos.

De hecho, la razón, al igual que la ciencia, se desarrolla por medio de la crítica mutua y no por la aceptación sumisa de las “verdades” alcanzadas; “la única forma posible de ‘planificar’ su desarrollo es fomentar aquellas instituciones que salvaguardan la libertad de dicha crítica, es decir, la libertad de pensamiento”,<sup>29</sup> la libertad de cuestionar y poner en duda el horizonte de interpretación en el que se mueve la sociedad y las verdades aceptadas como tales. El docente debe buscar estimular en sus discípulos la curiosidad que engendra dudas y preguntas. Como afirma Paulo Freire:

56

Un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. Porque, asimismo cuando la pregunta para él pueda parecer ingenua, mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, es de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, como preguntar mejor.<sup>30</sup>

La tarea de la filosofía y de toda ciencia no es tanto resolver, sino preguntar y, por ello, “lo fundamental es aprender a preguntar”<sup>31</sup> y preguntar bien. El profesor es un estimulador permanente de la curiosidad.

<sup>28</sup> Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, 56.

<sup>29</sup> Karl R. Popper, *La sociedad abierta y sus enemigos*, trad. por Eduardo Loedel (Buenos Aires: Paidós, 1967), tomo II, 440.

<sup>30</sup> Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, 56.

<sup>31</sup> *Ibid.*, 60.



La vida misma se recorre a través de preguntas y constituye un camino para reinventarse siempre, ha de descubrir nuevas respuestas a preguntas antiguas y, al mismo tiempo, redescubrir antiguas respuestas a preguntas nuevas. La pregunta estimula la capacidad humana de asombrarse, de “endiosarse”<sup>32</sup> y maravillarse.

Aprender es descubrir la cosa por uno mismo con otra persona guiando y facilitando el proceso y enseñar, cuando se hace correctamente, no es un proceso de impartir algo a un aprendiz, sino de ayudar al alumno a descubrir la verdad por sí mismo. En esto pensaba Sócrates cuando se describió a sí mismo como una partera que atendía el nacimiento de las ideas. “Esa es una descripción precisa del proceso. Es el estudiante quien es la madre de las ideas, quien tiene los dolores de parto y quien finalmente produce la idea. La partera no es la madre, y el maestro comete un error cuando piensa que es la madre del conocimiento en la mente de un alumno.”<sup>33</sup> Todo lo que hace el maestro es ayudar a que el alumno pueda alcanzar el conocimiento por sí mismo.

En este proceso, el docente puede cometer el error de romper el diálogo desde el inicio considerándose portador de la verdad y cayendo en la tentación de “enseñar lo correcto”. Es verdad que el profesor posee opiniones propias, pero no debe buscar imponerlas a sus alumnos. Esto no significa que no pueda confrontar las afirmaciones de los participantes o analizar si lo que piensan está mal y por qué. Se les debe conceder la cortesía de concebirlos como iguales y considerar la posibilidad de que el profesor pueda estar equivocado.

Conversar, preguntar y responder son actividades que permean las diferentes actividades humanas. En la conversación los interlocutores no saben a dónde van o qué va a resultar del encuentro. El auténtico diálogo no resulta casi nunca como nosotros quisiéramos que fuese, sino que en cierta manera nace y cobra vida por sí mismo dirigiéndonos a lugares inesperados. “Cuando uno de los interlocutores pretende conducir o dirigir la actividad del diálogo conforme a algún plan preestablecido destruye la posibilidad de que haya diálogo. Si acaso habrá

<sup>32</sup> Es el *thaumazein* el motivo del surgimiento del pensamiento filosófico y manifiesta la habilidad exclusivamente humana, muy humana, de maravillarse, de asombrarse.

<sup>33</sup> Adler, *Manual for discussion leaders*, 54-55.

un intento de intercambio, pero no se da el diálogo como tal porque falta la dinámica propia que el diálogo mismo posee.”<sup>34</sup>

Sin embargo, el diálogo en clase se desarrolla guiado por el cauce que proporciona el texto. Es por ello que el docente debe colocarse unos pasos adelante del grupo con preguntas claras, articuladas y esenciales que cuestionen el texto y los intereses de los alumnos. Los *Grandes libros* dotan de las preguntas adecuadas que deben ser preguntadas y los profesores deben articularlas al dirigir la discusión.

Ahora bien, pienso que lo importante es unir, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta a las acciones que han sido hechas o que puedan realizarse en el futuro. Es importante que los educandos descubran “la relación dinámica, fuerte, viva, entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión”.<sup>35</sup> Un cambio en el pensar, una nueva cosmovisión, debe generar también un cambio en el actuar.

En este escenario se encuentra el problema moral y, por lo tanto, la cuestión moral. Como Carlos de la Isla afirma: “la ética y la educación están emparentadas por sus fines: el crecimiento y plenificación de las personas”<sup>36</sup> y su primer compromiso es con la verdad por el ejercicio del pensamiento y el compromiso de la universidad es facilitar y guiar este proceso.

58

La pregunta esencial en moralidad es qué debo hacer y por qué debo hacer esto o aquello, y esta pregunta requiere no solo una respuesta fría de una antigua teoría moral o de la sabiduría del profesor. Los estudiantes deben sentir el problema moral como un problema personal y la literatura, especialmente los *Grandes libros*, puede ser un medio excelente para sentir y compartir el problema del autor como propio. Es necesario que el alumno sufra la pregunta, la experimente en primera persona y se angustie, como el autor se angustió, por encontrar una respuesta. Se trata de dar a luz, de parir el conocimiento que transforme el comportamiento de cada ser humano. No se trata de asimilar una serie de proposiciones de autores antiguos y entender las diferentes doctrinas

<sup>34</sup>Fernando Caloca, “El diálogo en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer (1900-2002)”, *Estudios* núm. 70 (2004), 41.

<sup>35</sup>Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, 53

<sup>36</sup>Carlos de la Isla, *Ética y universidad* (México: ITAM, 2013), 7.

morales. La respuesta al problema de otras personas me puede resultar indiferente y, aun cuando lo entienda, no afecta mi vida personal. El diálogo fructífero solo ocurre cuando descubro que las palabras del otro realmente tocan mi vida.

La pregunta moral va más allá de una simple respuesta intelectual o una simple aprehensión o comprensión nocional porque cuestiona la vida misma, el carácter moral en sí mismo, y su demanda excede la sed intelectual y exige un cambio de vida. Es por eso que el problema moral, incluso si comienza con una pregunta intelectual, no puede resolverse solo con una respuesta teórica. El juicio moral proviene de la *phronesis* y no tanto del razonamiento lógico que arroja una necesidad apriorística.<sup>37</sup> Como afirma Ian Ker:

Es este modelo el que Aristóteles dice que no se ajusta a la ética, por dos razones: las conclusiones morales particulares no se derivan necesariamente de los principios morales; y los principios en sí mismos no son verdaderos por necesidad. Es entonces cuando Aristóteles dice que las opiniones no demostradas de los experimentados deben ser respetadas. El juicio moral confiable sobre las realidades complejas de la vida requiere, más que lógica, el crecimiento de las experiencias de toda la vida y una comprensión confiable de los valores fundamentales en la vida humana, “los principios de las cosas”.<sup>38</sup>

Aristóteles argumentó que la virtud se aprende por repetición regular de las acciones justas. Una vez más, encontramos aquí la relación entre la norma y el personaje. Las personas no son virtuosas simplemente porque conocen el “bien”, sino porque han adquirido los hábitos de

<sup>37</sup> “Yet *phronesis* is not merely an intellectual or dianoetic virtue that should be sharply contrasted with ethical virtue, as Aristotle suggests at the beginning of *N.E.* II, since *phronesis* is a dianoetic virtue that is practical and has practical orientation (ἡ φρόνησις πρακτική, 1141 b 21), that is, it aims to guide us towards, and it substantially shapes, virtuous action.” George Karamanolis, “Stages of ethical development and kinds of ethical training in Aristotle”, en *Aristotelēs, Diachronikos Kai Epistēmonikōs Epikairos = Aristotle, timeless and scientifically timely*, ed. por E. Moutsopoulos y M. Protopapas-Marnelli (Atenas: Kentron Ereunēs tēs Hellēnikēs Philosophias, 2018), 107-108.

<sup>38</sup> Ian Ker y Terrence Merrigan, *The Cambridge companion to John Henry Newman* (Cambridge: Cambridge University Press, 2009), 199.

pensar, decidir y actuar en vista de ello y, sobre todo, porque quieren actuar correctamente. Para Newman, comprender no es suficiente para tener una conducta diferente, porque comprender algo no es lo mismo que asentir. El primero no tiene el efecto del segundo cuando se trata de acción. “El corazón —afirma Newman— se alcanza comúnmente, no por la razón, sino por la imaginación, por medio de impresiones directas, por el testimonio de hechos y sucesos, por la historia, por la descripción”, y en este punto las lecturas seleccionadas ayudan a estimular la imaginación y las pasiones de nuestros alumnos. Leer los grandes textos nos acerca a los mejores maestros de la historia y abre el diálogo con las mentes más brillantes. Gadamer, por ejemplo, recordaba con admiración cómo Heidegger dialogaba con el pensamiento de Platón y de Aristóteles como si esos interlocutores estuvieran presentes y lo interpelaran.<sup>39</sup>

Sin embargo, este diálogo solo será fructuoso si el interlocutor se acerca con interés y curiosidad asimilando el texto por mediación de la pregunta personal que busca, no con el mero acto de entender las palabras o las afirmaciones contenidas en el texto para prepararse para un examen, sino deliberadamente para resolver algo que ahora lo angustia o que lo maravilla. El texto no es un hecho del pasado, sino que se encuentra ligado a la experiencia individual de cada ser humano que lo aborda.

“Muchos hombres vivirán y morirán a causa de un dogma: ningún hombre será mártir por una conclusión”,<sup>40</sup> decía Newman. Una conclusión no es más que una opinión, una hipótesis. Nadie muere por cálculos o inferencias hipotéticas. Cambiamos nuestras vidas por realidades, no solo por ideas.

<sup>39</sup> George Gadamer, *Verdad y método*, trad. por Manuel Olasagasti (Salamanca: Sígueme, 1992), II, 380; véase también: *Los caminos de Heidegger*, trad. por Ángela Ackermann Pilári (Barcelona: Herder, 2002).

<sup>40</sup> “The heart is commonly reached, not through the reason, but through the imagination, by means of direct impressions, by the testimony of facts and events, by history, by description. Persons influence us, voices melt us, looks subdue us, deeds inflame us. Many a man will live and die upon a dogma: no man will be a martyr for a conclusion. A conclusion is but an opinion; it is not a thing which is, but which we are ‘quite sure about;’ and it has often been observed, that we never say we are sure and certain without implying that we doubt. To say that a thing must be, is to admit that it may not be. No one, I say, will die for his own calculations: he dies for realities.” John Henry Newman, *An essay in aid of a grammar of assent* (London: Longmans, Green and Co., 1903), 92-93.

De hecho, es de “la naturaleza humana verse más afectada por lo concreto que por lo abstracto”.<sup>41</sup> “Debido a que el objeto es más poderoso, por lo tanto, también lo es su aprehensión”,<sup>42</sup> y más poderoso también es el asentimiento y la convicción que genera. La ética es una ciencia práctica y su objetivo va más allá de una simple instrucción que comunica teorías éticas; por lo tanto, según Newman, a nadie se le puede enseñar la moralidad como un simple ejercicio intelectual. El conocimiento secular tampoco puede equipar al estudiante con la virtud. O como afirmó Carlos de la Isla, “una cosa es saber qué es la justicia y otra cosa es ser justo; que una cosa es saber qué debemos hacer y otra cosa más difícil es hacer lo que debemos”.<sup>43</sup> Cuando “los asentimientos se ejercen sobre nociones, [como las que se enseñan en los cursos de Ética], tienden a ser meras afirmaciones sin ningún tipo de control personal por parte de quienes las formulan”. Lo concreto es más adecuado para el asentimiento y las buenas lecturas podrían transportar a los estudiantes a realidades que van más allá del aula. En la medida en que la pregunta ante el texto se vuelve más y más personal, en esa medida la mente es absorbida por una experiencia y no una idea y, por tanto, más fuerte será el asentimiento (si lo hay) y asimilación de lo propuesto.

La pregunta busca respuestas y esas respuestas orientan la vida. Pero “preguntar es más difícil que contestar [...] Para preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe”,<sup>44</sup> saber que se puede estar equivocado y es necesario cambiar la propia vida. Solo hay autenticidad en la pregunta si se acepta la premisa de poder estar equivocado y querer orientarse hacia el camino justo.

Desde la Antigüedad existe el arte de preguntar, y se le llamó dialéctica, pues es el arte de llevar adelante una verdadera conversación. La dialéctica no es un camino privilegiado y exclusivo de los Estudios Generales, sino el método adecuado para despertar en los alumnos la curiosidad que inquiriere sobre el mundo que los rodea y los sorprende.

<sup>41</sup> *Ibid.*, 37.

<sup>42</sup> *Ibid.*, 36.

<sup>43</sup> De la Isla, *Ética y universidad*, 11.

<sup>44</sup> Gadamer, *Verdad y método*, I, 440.

ALEJANDRO ORDIERES SIERES

Los grandes hombres que construyeron la historia de las ciencias, de todas las ciencias, comenzaron con la pregunta que inicia todo camino de investigación: ¿por qué?

Es el momento de dejar lo que Paulo Freire llamó la “educación bancaria” en la que el profesor deposita en sus oyentes lo que él cree valioso. Esto no puede llevar a una visión crítica del mundo donde vivimos, puesto que no permite la conciencia de la realidad y la liberación de los que escuchan. Como profesores tenemos el privilegio y la inmensa responsabilidad de enseñar a nuestros alumnos a preguntarse y de estimular su curiosidad.

# PROYECCIÓN DEL PODER DE CHINA EN EL ESTE DE ASIA. RETOS ACTUALES

---

*Ulises Granados\**

RESUMEN: En este estudio se reflexiona sobre recientes cambios observados en las relaciones de China con los países vecinos con los que mantiene disputas territoriales terrestres, India y Bután. Posteriormente, se caracterizará la actitud actual de China ante sus vecinos marítimos. En tercer lugar, se relacionan las actuales políticas agresivas del gobierno central contra Hong Kong y Taiwán, y la sistemática política de control de la minoría musulmana en Xinjiang. El análisis resalta las nuevas herramientas diplomáticas de China para enfrentar las amenazas a su seguridad nacional y regional. El estudio concluye con proyecciones sobre los escenarios regionales e internacionales del poderío chino.



## CHINA'S POWER PROJECTION IN EAST ASIA. CURRENT CHALLENGES

ABSTRACT: This study presents reflections on recent changes observed in China's relations with neighboring countries with which it has land territorial disputes, India and Bhutan. Subsequently, China's current attitude towards its maritime neighbors will be characterized. Thirdly, the current aggressive policies of the central government against Hong Kong and Taiwan, and the systematic policy of control of the Muslim minority in Xinjiang are related. The analysis highlights China's new diplomatic tools to deal with its national and regional security threats. The study concludes with projections on regional and international scenarios for Chinese power.

PALABRAS CLAVE: Diplomacia de “guerrero lobo”, “diplomacia de la mascarilla”, “diplomacia de la vacuna”, Iniciativa de la Ruta de la Seda.

KEY WORDS: “Mask diplomacy”, Silk Road Initiative, “vaccine diplomacy”, “wolf warrior diplomacy”.

\*El Dr. Ulises Granados († mayo 2021), reconocido experto en estudios asiáticos, envió a nuestra revista *Estudios* este artículo poco antes de su sensible fallecimiento. Sirva la presente publicación como homenaje al legado que el Dr. Granados forjó en el ITAM, con entrañable aprecio de sus colegas y alumnos.

RECEPCIÓN: 5 de abril de 2021.  
APROBACIÓN: 15 de mayo de 2021.  
DOI: 10.5347/01856383.0138.000301201



# PROYECCIÓN DEL PODER DE CHINA EN EL ESTE DE ASIA. RETOS ACTUALES

## Introducción

Desde la crisis económica mundial de 2008, China ha demostrado que es un actor importante en la comunidad internacional y que tiene la capacidad de sortear complejos problemas económicos, proteger su crecimiento e incluso apoyar a otros países a recuperarse del impacto de estas fuerzas de la globalización. Esta sólida posición económica ya se vislumbraba pocos años después de la crisis financiera del este de Asia en 1997, cuando el gobierno chino encabezó los esfuerzos para lograr que las naciones de la región tuvieran menos problemas de liquidez en crisis sucesivas. Lentamente, tras poco más de 40 años de reformas económicas, el gigante asiático se ha erigido como el impulsor de la economía asiática y uno de los principales motores de la economía mundial, como un vigoroso actor diplomático en foros regionales e internacionales y como un Estado capaz de defender sus derechos asumidos.

Gracias a factores geográficos, económicos, políticos y militares, China puede establecer un orden regional que le permita garantizar estabilidad, crecimiento económico y proyección diplomática propia, y moldear lentamente un orden internacional en transformación en el que se examina y pone a prueba la hegemonía de Estados Unidos, tanto

entre países en la comunidad internacional como en sectores del propio gobierno estadounidense. Sin embargo, para beneficio de algunos aliados en el este de Asia, este distanciamiento estadounidense parece revertirse en momentos en que el gobierno del presidente Joe Biden dirige de nuevo la atención de Washington al este de Asia.

Esta percepción de China de que puede modificar, moldear e imponer condiciones en un orden regional centrado en el este de Asia, pero que ya incluye la macro región Indo-Asia-Pacífico, la ha llevado a adoptar una posición cada vez más intransigente en los acuerdos de delimitación de sus fronteras terrestres y marítimas y la defensa de los que considera derechos suyos, y a proyectar su poder político, económico, diplomático y naval hasta el Cuerno de África. Una segunda consecuencia de esta capacidad de moldear el orden regional es, en su inmediatez geográfica, la confianza que mantiene el Partido Comunista Chino (PCCh) y el aparato del Estado para consolidar un control más estricto sobre la sociedad y la participación política de su población en regiones fronterizas inestables, en particular en Hong Kong y en Xinjiang, aun a costa del repudio internacional y de intentar contener lo que considera como injerencia extranjera en temas de política interna. La tercera consecuencia es una renovada determinación del gobierno chino por bloquear los intentos de Taiwán de reforzar su perfil internacional—incluso en medio de la pandemia del covid-19— o de cualquier apertura que pueda desembocar en una iniciativa de reconocimiento diplomático o de independencia por parte de alguna nación.

Más aún, China ha sabido capitalizar las actuales tensiones entre Estados Unidos y Rusia, por un lado, y Estados Unidos y Corea del Norte, por el otro, por medio de una discreta pero eficaz diplomacia de alianzas con sus vecinos del noreste de Asia, en detrimento del margen de acción de Washington con sus aliados Japón y Corea del Sur. Esta capacidad de moldear las relaciones intrarregionales en el este de Asia es un aspecto de otro importante cambio aún más relevante en la proyección geopolítica de China en el mundo: la posibilidad de enfrentarse directamente a Estados Unidos en una carrera tecnológica, médica y de influencia diplomática internacional, e incluso de acortar la brecha

militar, principalmente naval. Esta nueva concepción del *excepcionalismo* chino en el mundo se percibe en los fundamentos de su actual gran estrategia a corto, mediano y largo plazo,<sup>1</sup> en las propuestas para un nuevo orden internacional con características chinas<sup>2</sup> y en los propios planes trazados por el PCCh para su modernización socialista en los años próximos.<sup>3</sup>

## Las fronteras terrestres

China comparte frontera terrestre con catorce naciones,<sup>4</sup> doce de las cuales ya han resuelto los temas de delimitación fronteriza y se encuentran en diversas etapas de demarcación. Este proceso se aceleró, como análisis en un estudio de 2006,<sup>5</sup> a partir de la disolución de la Unión Soviética y el establecimiento de las nuevas repúblicas. Tras el fin de la Guerra Fría, los problemas relacionados con la frontera terrestre de China se centraron en la India y en Bután. Con la India hay una disputa de décadas por la falta de acuerdo sobre los 4220 kilómetros de frontera en las regiones de Cachemira (incluyendo Aksai Chin y Ladakh), Sikkim y Arunachal Pradesh (Tawang), que llevaron a diversos enfrentamientos en 1962, 1967, 1987, 2017 y 2020. En la sección en disputa en Cachemira, China reclama Ladakh y controla todavía la zona de Aksai Chin, reclamada por la India, mientras que reclama también una zona importante de

<sup>1</sup> La gran estrategia china se centra en garantizar el bienestar del pueblo chino bajo el liderazgo del Partido Comunista Chino, lo que deriva en diversas estrategias secundarias dirigidas a alcanzar el poder e influencia necesarios en la escena internacional para conseguir ese objetivo.

<sup>2</sup> Incluyendo la visión de un sistema internacional basado en los principios tradicionales chinos del “Tianxia” o Todo Bajo el Cielo. Véase: Ulises Granados, “China como potencia Imperial”, *Foreign Affairs Latinoamérica* 19, núm. 4 (2019): 10-19.

<sup>3</sup> 14o. Plan quinquenal. Véase: “Proposal of the Central Committee of the Chinese Communist Party on drawing up the 14th five-year plan for national economic and social development and long-range objectives for 2030”, 3 de noviembre de 2020, [https://cset.georgetown.edu/wp-content/uploads/t0237\\_5th\\_Plenum\\_Proposal\\_EN-1.pdf](https://cset.georgetown.edu/wp-content/uploads/t0237_5th_Plenum_Proposal_EN-1.pdf).

<sup>4</sup> Corea del Norte, Rusia, Mongolia, Kazajistán, Kirguistán, Tayikistán, Afganistán, Pakistán, la India, Nepal, Bután, Myanmar, Laos y Vietnam.

<sup>5</sup> Ulises Granados, “Las fronteras de China: Problemas actuales y perspectivas a futuro”, *Istor* 27 (2006): 121-140.

Arunachal Pradesh como parte del sur del Tíbet, y Doklam en su disputa con Bután.

El conflicto fronterizo entre China y Bután es aún más complicado debido a que esos países no mantienen relaciones diplomáticas. El gobierno butanés firmó un tratado de amistad con la India en 2007, mediante el cual Nueva Delhi se compromete a defender los intereses de Bután, de lo que China dedujo que Bután decidió ampararse en la influencia india. El gobierno chino reclama a Bután la planicie Doklam y las zonas de Jakarlung y Pasamlung. En 2017, tropas chinas comenzaron la construcción de una carretera en Doklam y penetraron en la zona ocupada por tropas butanesas, lo que propició el ingreso de tropas indias para persuadir a China de suspender el hostigamiento de los soldados butaneses. El punto muerto de dos meses que se produjo entre tropas chinas e indias en Doklam, calificado por Beijing como una intrusión en sus asuntos soberanos,<sup>6</sup> terminó con el retiro de las tropas indias y chinas, aunque China no ha renunciado a su reclamación histórica.

En el sector occidental, en mayo y junio de 2020 ocurrieron incidentes en la línea actual de control en la parte disputada de Cachemira, en particular en el valle del Galwan, donde enfrentamientos a golpes causaron la muerte de al menos veinte soldados indios y lesiones a cuarenta y tres soldados chinos.<sup>7</sup> Luego de casi cincuenta años, hubo también intercambio de fuego en agosto y septiembre. Si bien el conflicto de China con la India y Bután se remonta varias décadas y para Beijing tiene bases históricas,<sup>8</sup> diversos factores lo han azuzado, como la decisión del gobierno indio de reorganizar los territorios de Jammu y Cachemira en detrimento de las reclamaciones chinas, los proyectos de construcción

<sup>6</sup> Yao Yunzhu, "The Doklam standoff: Some basic facts", *China US Focus*, 31 de julio de 2017, <https://www.chinausfocus.com/peace-security/the-doklam-standoff-some-basic-facts>.

<sup>7</sup> "China-India Ladakh standoff highlights: Indian, Chinese troops disengage after violent face-off in Galwan", *Financial Express*, 16 de junio de 2020, <https://www.financialexpress.com/defence/india-china-live-ladakh-galwan-valley-pangong-latest-news-india-china-border-standoff-indian-army/1993175/>.

<sup>8</sup> Utkarsh Pandey, "The India-China border question: An analysis of international law and state practices", Observer Research Foundation Occasional paper 290, diciembre de 2020, [https://www.orfonline.org/wp-content/uploads/2020/12/ORF\\_OccasionalPaper\\_290\\_India-China-Border.pdf](https://www.orfonline.org/wp-content/uploads/2020/12/ORF_OccasionalPaper_290_India-China-Border.pdf).

de infraestructura de China y la India, que llaman a cambiar el *statu quo* en esa zona montañosa, además de la importancia geoestratégica que tiene para los dos países.

El agravamiento de los conflictos en la frontera occidental de China con la India y con Bután contrasta con los acuerdos alcanzados por Beijing desde la década pasada con Rusia y con las repúblicas escindidas tras el fin de la Guerra Fría.<sup>9</sup> En particular con Rusia, y en medio de la reciente tensión con Estados Unidos, China mantiene una asociación estratégica total a fin de profundizar la coordinación y la cooperación práctica en diversos ámbitos.<sup>10</sup> Asimismo, China mantiene archivadas disputas menores con Corea del Norte a lo largo de los ríos Tunmen y Yalu y su cientos de islas,<sup>11</sup> en aras de una alianza política frente al embate de Estados Unidos contra el régimen de Pyongyang, mientras que queda pendiente la delimitación de la zona económica exclusiva y la plataforma continental de ambas naciones en el Mar Amarillo.<sup>12</sup> En el futuro inmediato no se vislumbran contenciosos relevantes de China con Rusia ni con Corea del Norte, mientras la confrontación tecnológica, sanitaria y naval entre Beijing y Washington mantenga el mismo nivel de tensión.

## La frontera marítima

Así como queda pendiente la delimitación de jurisdicciones marítimas entre China y Corea del Norte en el Mar Amarillo, actualmente Beijing defiende agresivamente sus derechos e intereses con sus vecinos con los que no ha podido alcanzar acuerdos satisfactorios. Los diferendos son por soberanía territorial de islas, islotes, arrecifes y atolones, por un

<sup>9</sup> Granados, “Las fronteras de China”, 130-131.

<sup>10</sup> Xi, “Putin pledge further development of China-Russia ties in new year greetings”, *Global Times*, 1º de enero de 2021, <https://www.globaltimes.cn/page/202101/1211545.shtml>.

<sup>11</sup> Daniel Gomà Pinilla, “Border disputes between China and North Korea”, *China Perspectives* 52 (2004), <http://journals.openedition.org/chinaperspectives/806>.

<sup>12</sup> Huaigao Qi, “Maritime delimitation between China and North Korea in the North Yellow Sea”, *Ocean Development and International Law* 51, núm. 4 (2020): 358-385.

lado, y por jurisdicción de espacio marítimo (mar territorial, zona contigua, zona económica exclusiva y plataforma continental) por el otro.

Tanto con Corea del Norte como con Corea del Sur, China mantiene pendientes delimitaciones de su zona económica exclusiva en el Mar Amarillo, aunque esto no ha impedido que se hayan establecido desde hace unas dos décadas regímenes de pesca en áreas de uso conjunto, particularmente en el caso de Corea del Sur.<sup>13</sup> Esta baja tensión y buen ánimo de cooperación de China con Corea del Norte y Corea del Sur no la comparte con Japón, país con el que sostiene una disputa histórica<sup>14</sup> sobre las islas Diaoyu/Senkaku y sobre las aguas circundantes. La disputa por siete islas bajo administración japonesa cobró fuerza cuando el gobierno de Japón nacionalizó tres islas en 2012, y milicias marítimas, guardia costera china y la armada del Ejército Popular de Liberación incursionan regular y masivamente en la zona. La tensión entre las dos naciones es tal, que Estados Unidos, aliado militar de Japón en el este de Asia, ha renovado en el gobierno de Biden el compromiso de Obama y Trump de reafirmar que las Senkaku están dentro de las estipulaciones del artículo V del Tratado de Seguridad Estados Unidos-Japón de 1960, y en consecuencia, de su defensa conjunta.<sup>15</sup> En el caso de su disputa en el Mar del Este de China, Beijing tiene claro que un ataque a la guardia costera o a las fuerzas de autodefensa japonesas en las Senkaku equivale a invitar a una intervención estadounidense en defensa de Japón.

En el Mar del Sur de China el margen de actividad de China es mucho mayor, lo que acrecienta la inestabilidad de la región. Beijing reclama como propios los archipiélagos Paracelso y Spratly, el banco Macclesfield (incluyendo el atolón Scarborough) y las islas Pratas. Desde 1975, fuerzas

<sup>13</sup>David Rosenberg, “Managing the resources of the China seas: China’s bilateral fisheries agreements with Japan, South Korea, and Vietnam”, *Japan Focus* 3, núm. 6 (2015), <https://apjif.org/-David-Rosenberg/1789/article.pdf>.

<sup>14</sup>Véase: Ulises Granados, “The US factor in China’s dispute with Japan over the Diaoyu/Senkaku islands: balancing Washington ‘rebalancing’ in East Asian waters”, en *China strategic priorities*, ed. por Jonathan Ping y Bret McCormick (Oxon: Routledge, 2016), 80-96.

<sup>15</sup>US Department of State, “Secretary Blinken’s call with Japanese foreign minister Motegi”, 10 de febrero de 2021, <https://www.state.gov/secretary-blinkens-call-with-japanese-foreign-minister-motegi-2/>.

navales chinas ocupan totalmente las Paracelso, y desde 2012, el atolón Scarborough,<sup>16</sup> y desde 1988 han consolidado la ocupación de siete formaciones en las Spratly, en particular desde 2013, cuando se inició la construcción de instalaciones artificiales. Frente a las reclamaciones territoriales de Taiwán, Brunéi, Vietnam, Filipinas y Malasia, China enfrentó navalmente a Vietnam en 1974 y 1988, y ha mantenido una política sistemática de hostigamiento contra barcos de Filipinas, Vietnam y Malasia. Si bien en 2001 se sumó a la ASEAN en la firma de una declaración de conducta de las partes sobre la estabilidad en el Mar del Sur de China y aceptó con la ASEAN la redacción de las guías de la declaración en 2011, China ha dejado en claro que no negociará la soberanía de los cuatro archipiélagos ni la reclamación de todo el mar como aguas históricas (a lo que se opone la comunidad internacional). Frente a las actuales iniciativas de los países reclamantes para formular un código de conducta legalmente vinculante, China parece más interesada en la creación de un grupo de personas eminentes encargado de interpretar las disputas y ofrecer soluciones, en vez de apegarse a una ley impersonal aplicable para todos.

Varios han sido los motivos inmediatos para endurecer la política china en este mar. En primer lugar, la evidente imposibilidad de mantener el *statu quo* entre los actores, quienes tampoco han podido cooperar para explotar los recursos. A pesar de que de 2004 a 2008 empresas petroleras de China, Vietnam y Filipinas se comprometieron en el Acuerdo de Compromiso Sísmico Marítimo Conjunto (JSMU), las condiciones, el área exacta y los resultados se mantuvieron en secreto, lo que llevó a la suspensión del proyecto<sup>17</sup> y puso en evidencia la falta de voluntad para explorar acuerdos bilaterales o multilaterales sobre explotación conjunta de recursos.

También las acciones unilaterales de otros países han contribuido a que China endurezca sus posiciones. En 2009, Vietnam y Malasia

<sup>16</sup>Ulises Granados, “Scarborough shoal: Debunking historical myths”, *Maritime Issues*, 22 de diciembre de 2019, <http://www.maritimeissues.com/the-history-reader/>.

<sup>17</sup>International Crisis Group, *Stirring up the South China Sea (IV): Oil in troubled waters*, Report no. 275, 26 de enero de 2016, 18-21, <https://www.refworld.org/pdfid/56a785c64.pdf>.

presentaron conjuntamente ante la Comisión de Límites de la Plataforma Continental de la ONU información sobre el extremo norte de sus plataformas continentales,<sup>18</sup> lo que provocó airadas protestas de China y Filipinas y convenció a China de que no es posible mantener el *statu quo*. Así, y ante la capacidad de patrullar con naves del Ejército Popular de Liberación, guardia costera y milicias marítimas, China organiza desde 2012 incursiones sistemáticas submarinas, de superficie y aéreas en las Senkaku y en el Mar del Sur de China. Asimismo, se negó a enviar representantes a los procedimientos arbitrales iniciados por Filipinas en 2013 en la Corte Permanente de Arbitraje, la cual en su veredicto en julio de 2016 echó por tierra importantes argumentos jurídicos esgrimidos previamente por Beijing en defensa de sus reclamaciones. A China no le interesa someterse a la jurisdicción de este tribunal, como tampoco se somete a la jurisdicción de la Corte Penal Internacional.

Al vincular su propio conflicto en las Senkaku con Japón y con Filipinas en Scarborough desde 2012, China ha aumentado la intensidad y frecuencia de sus patrullajes e incursiones en aguas reclamadas en los dos mares, lo que ha llevado a Estados Unidos a participar más activamente en la seguridad de la región. En 2013 y 2018, Beijing rompió de tajo el *statu quo* en el Mar del Este de China y en el Mar del Sur de China y reformó el sistema y las atribuciones de su guardia costera para enfrentar estas amenazas con el posible uso de la fuerza bajo el mando de la Comisión Central Militar.<sup>19</sup> En la práctica, ya desde 2010 las milicias marítimas, la guardia costera y la armada del Ejército Popular de Liberación han protagonizado los siguientes incidentes:

<sup>18</sup> UNCLOS, "Receipt of the joint submission made by Malaysia and the socialist republic of Viet Nam to the Commission on the limits of the continental shelf", CLCS.33.2009.LOS, 7 de mayo de 2009, [https://www.un.org/Depts/los/clcs\\_new/submissions\\_files/mysvnm33\\_09/mysvnm\\_clcs33\\_2009e.pdf](https://www.un.org/Depts/los/clcs_new/submissions_files/mysvnm33_09/mysvnm_clcs33_2009e.pdf).

<sup>19</sup> Ulises Granados, "The China coast guard", *Journal of Indo-Pacific-Affairs* 3, núm. 1 (2020): 40-58.



2010	Colisión provocada por el barco de pesca Minjinyu 5179 contra dos naves de la Guardia Costera de Japón.
2011	Patrullas marítimas chinas cortaron cables del barco de prospección petrolera vietnamita Binh Minh 02 a 120 millas náuticas de la costa de Vietnam.
2012	Enfrentamiento de ocho pesqueros chinos y una nave de la armada filipina en Scarborough Shoal en abril, que derivó en la ocupación permanente de fuerzas chinas en este atolón.
2013	Construcción de instalaciones artificiales chinas en siete formaciones insulares, en los arrecifes de Cuareton, Fiery Cross, Gaven, Huges, Johnson, Subi y Mischief.
	China establece un Área de Identificación de Defensa Aérea en el Mar del Este de China, que incluye el espacio aéreo de las Senkaku/Diaoyu.
2014	Enfrentamiento en mayo entre China y Vietnam como resultado de la incursión de la plataforma petrolera móvil Hai Yang Shiyou 981 a 120 millas náuticas de Vietnam, cuyo resultado fue el hundimiento de una embarcación vietnamita.
	En marzo, dos barcos filipinos son expulsados de Second Thomas Shoal en las Spratly por la guardia costera china.
2015	Incursión en junio de barcos de la guardia costera china en Luconia Shoal, reclamada por Malasia, en las Spratly.
2016	Renovación en febrero de construcciones militares en las islas Paracelso.
	Encuentros entre helicópteros y otras aeronaves chinas con destructores de las Fuerzas Marítimas de Autodefensa de Japón. Destructores de la armada china aparecieron en los sistemas de radar de una nave japonesa. Incursión de 121 barcos de milicias marítimas en aguas territoriales de las islas Senkaku/Diaoyu.
2017	La petrolera española Repsol suspende operaciones conjuntas con Vietnam en el Bloque 136-03 por presiones de China.
2019	Una nave de la guardia costera china bloquea en mayo el reabastecimiento del contingente filipino apostado en Second Thomas Shoal.
	En junio, 22 pescadores son abandonados en alta mar en Reed Bank luego del hundimiento de su embarcación por una nave china.
2019-2020	Desde diciembre de 2019, milicias marítimas (encubiertas como barcos pesqueros) y unidades de la guardia costera china operan cerca de las labores de exploración petrolera de barcos de Malasia en West Capella en las Spratly. En abril de 2020, la plataforma china Haiyang Shiyou 981 se interna en la misma área, también reclamada como parte de la zona económica exclusiva de Brunéi y de Malasia.

Estos incidentes llevaron a que, desde 2015, la armada de Estados Unidos lleve a cabo aproximadamente cada tres meses operaciones de libertad de navegación en el mar del Sur de China, para demostrar la capacidad de sus fuerzas de navegar en aguas internacionales dentro de zonas disputadas por China, amparadas en el derecho marítimo.

## **Control político e irredentismo: Xinjiang, Hong Kong y Taiwán**

Como ahora China, a diferencia de hace 20 años, tiene un importante margen de acción diplomática, influencia política internacional, capacidad económica en un escenario mundial inestable y capacidad militar para proteger sus intereses en aguas adyacentes y profundas hasta el Golfo de Adén en el océano Índico, Beijing se siente particularmente confiado en que puede contener amenazas provenientes de otras naciones a su estrategia global, sus intereses nacionales y su prestigio. Aquí no solo importan las regiones en disputa, sino también las regiones dentro de su territorio donde hay inestabilidad y que son objeto creciente del escrutinio de la comunidad internacional. Esta capacidad de respuesta se ha vuelto evidente ante las críticas contra las libertades políticas en Xinjiang en el oeste, ante las peticiones de más democracia y autonomía de Hong Kong en el sur y contra los intentos de Taiwán de fortalecer su perfil diplomático.

Xinjiang ha sido una región tradicionalmente inestable para el PCCh, por el deterioro de las relaciones entre la mayoría musulmana uigur —y esporádicos movimientos independentistas— y la minoría han, que goza de mayores privilegios. Se estima que el bienestar económico de cuarenta años de reformas no ha beneficiado por igual a la minoría musulmana, lo que ha provocado fuertes resentimientos por la falta de oportunidades y desarrollo. Luego de los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos, esta región autónoma ha sido escenario de actos terroristas y separatistas, lo que llevó a China y a sus vecinos de Asia central a formar en 2002 la Organización para la Cooperación de Shanghai, en un esfuerzo concertado por combatir este flagelo en la región. Sin embargo, veinte años de control no parecen haber dado los resultados de estabilidad que esperaba el gobierno. Entre tanto, la política de asimilación seguida por el PCCh tanto en el Tíbet como en Xinjiang ha mostrado su lado más siniestro: en la región musulmana uigur, con el argumento de suprimir las tendencias terroristas, extremistas y secesionistas de ciudadanos (identificados de forma por demás

arbitraria), se estima que más de un millón de los pobladores de esa minoría han sido internados en campos de reeducación y se cree que miles de ellos trabajan en condiciones desiguales en el cultivo de algodón, importante actividad agrícola en la región.<sup>20</sup> El impacto de esta política ha comenzado a afectar las relaciones exteriores de China, al grado de que la Unión Europea, Estados Unidos, Canadá, el Reino Unido y Nueva Zelanda, entre otros, han comenzado una campaña de presión y sanciones que, sin embargo, fueron respondidas prontamente por China.<sup>21</sup>

De forma similar, el gobierno chino considera un asunto interno las inquietudes políticas en Hong Kong y ha defendido las decisiones del gobierno hongkonés, y ahora de forma más directa del gobierno central, de sofocar las demandas de democracia, autonomía y derechos en la excolonia británica, a la que se aplicó la fórmula de un país y dos sistemas en 1997. Las tensiones políticas en Hong Kong son particularmente preocupantes para el gobierno chino, ya que ponen en peligro ese territorio que es considerado la joya de las reformas económicas y de internacionalización financiera. Ante los disturbios de la llamada Revolución de las Sombrillas de 2014 y los que iniciaron en junio de 2019, con exigencias de mayor autonomía del territorio, sufragio universal y anulación de la decisión del gobierno central chino de determinar el proceso electoral y la elección de candidatos,<sup>22</sup> la Asamblea Popular Nacional promulgó en julio de 2020 una draconiana ley de seguridad nacional (repudiada por más de 27 países)<sup>23</sup> y en marzo de 2021 realizó cambios a las leyes sobre el sistema electoral para que los candidatos a la legislatura sean solo aquellos identificados como “patriotas”. China

<sup>20</sup> John B. Bellinger III, “China’s abuse of the Uighurs: Does the genocide label fit?”, *Council of Foreign Relations*, 3 de febrero de 2021, <https://www.cfr.org/article/chinas-abuse-uighurs-does-genocide-label-fit>.

<sup>21</sup> Nicole Gaouette, “US and allies announce sanctions against Chinese officials for ‘serious human rights abuses’ against Uyghurs”, *CNN*, 23 de marzo de 2021, <https://edition.cnn.com/2021/03/22/politics/us-eu-china-uyghur-sanctions/index.html>.

<sup>22</sup> El movimiento de 2019 inició como repudio a una iniciativa de ley de extradición que, a juicio de los activistas, podría ser usada contra opositores del gobierno.

<sup>23</sup> Al Jazeera, “World reacts to China’s national security law for Hong Kong”, 1o. de julio de 2020, <https://www.aljazeera.com/news/2020/7/1/world-reacts-to-chinas-national-security-law-for-hong-kong>.

considera estos cambios en Hong Kong como asuntos internos y ha rechazado las condenas de diversos países,<sup>24</sup> algunos de los cuales ya han impuesto sanciones. Dado que Hong Kong, como puerto libre y como importante puerta de entrada de capitales extranjeros a China, pierde ya competitividad internacional,<sup>25</sup> no se espera que el gobierno central relaje pronto su control político ahí ni en Xinjiang, en aras de la estabilidad a largo plazo, a pesar de que es precisamente el manejo de estos dos asuntos lo que daña su imagen entre la comunidad internacional.

El tercer aspecto del discurso político chino que construye la real o imaginaria unificación y estabilidad de la madre patria —con las fuertes connotaciones irredentistas y nacionalistas— es Taiwán. Desde 1949, el PCCh lo considera una provincia renegada y toma la unificación futura de la isla a la parte continental como un hecho irremediable. Sin embargo, el gran dilema de China es el que la población y las autoridades taiwanesas se dejen convencer por el discurso tan desgastado de un país y dos sistemas, que no le permitiría conducir una diplomacia propia ni buscar nuevos aliados internacionales. Mientras tanto, debería preocupar a China que la mandataria taiwanesa Tsai Ing-wen, en el cargo desde 2016 y relecta en 2020, encabece al Partido Democrático Progresista, una fuerza política representativa de una identidad taiwanesa mucho más poderosa ahora que la del Partido Nacionalista, más afín a la reunificación. Para el PCCh es imperativo evitar que Taiwán tenga una presencia internacional conspicua en una era en que la isla ha cimentado una alianza más sólida con los gobiernos de Trump y Biden y quiere aprovechar su propia “diplomacia médica” en medio de la pandemia del covid-19. Taipéi enfrenta el bloqueo sistemático chino en los foros internacionales y regionales y pierde lentamente aliados internacionales.

<sup>24</sup> Victor Ting y Tony Cheung, “Beijing hits back at chorus of condemnation from US, Britain, others over radical overhaul of Hong Kong electoral system”, *South China Morning Post*, 31 de marzo de 2021, <https://www.scmp.com/news/hong-kong/politics/article/3127776/chorus-condemnation-us-japan-others-slam-radical-overhaul>.

<sup>25</sup> Srinivas Mazumdar, “Hong Kong: China-US tensions put Asia’s financial hub at risk”, *Deutsche Welle*, 29 de mayo de 2020, <https://www.dw.com/en/hong-kong-china-us-tensions-put-asias-financial-hub-at-risk/a-53614838>.

Así, al mismo tiempo que rechaza el ofrecimiento de un diálogo entre iguales con el gobierno de la presidenta Tsai Ing-wen,<sup>26</sup> el gobierno chino ha dejado claro que cualquier movimiento independentista será enfrentado con la fuerza. El 26 de marzo se registró una incursión particularmente numerosa de aeronaves del Ejército Popular de Liberación sobre el espacio aéreo de Taiwán, en una aparente respuesta a la decisión de los gobiernos de Taipéi y Washington de crear un grupo de trabajo sobre la guardia costera, para coordinar una respuesta política a la decisión de la Asamblea Popular China de aprobar una ley que autoriza a su guardia costera a disparar a embarcaciones extranjeras en los casos que considere necesario.<sup>27</sup> Antes, en septiembre de 2020, hubo vuelos similares al parecer como reacción a la visita del subsecretario de asuntos económicos estadounidense, Keith Krach, el funcionario estadounidense de más alto rango que haya pisado la isla.

### **Nuevas estrategias ante nuevos retos**

En la década de 1990 y principios del siglo XXI, China enfrentó en su región fronteriza en el este de Asia particulares amenazas a su seguridad nacional, a su seguridad económica y a su prestigio internacional, y entonces, como ahora, las enfrentó lo mejor que pudo. En medio de una modernización militar relativamente consolidada, China respondió en 1995-1996 a los esfuerzos del entonces presidente taiwanés de alejarse de la política de una sola China y de su elección con ejercicios militares con misiles en el estrecho de Taiwán que, sin embargo, no pudieron evitar un nuevo mandato de Lee Teng-hui. Asimismo, en esa década las fuerzas navales chinas continuaron sus actividades de hostigamiento en el Mar del Sur de China tras la trifulca con Vietnam en 1988, que le permitió ocupar varias islas de las Spratly. Mientras tanto, tras dos décadas de reformas económicas, Beijing recibió Hong Kong y Macao en 1997 y 1999, y realizó las reformas necesarias para impulsar su multilatera-

<sup>26</sup> *South China Morning Post*, “Beijing rejects Taiwan’s offer of talks, telling ruling party to stop using ‘cheap tricks’”, 2 de enero de 2021, <https://www.scmp.com/news/china/diplomacy/article/3116175/beijing-rejects-taiwans-offer-talks-telling-ruling-party-stop>.

<sup>27</sup> Reuters, “Taiwan reports largest ever incursion by Chinese air force”, 26 de marzo de 2021, <https://www.reuters.com/article/us-taiwana-china-security-idUSKBN2BI24D>.

lismo y su entrada a la Organización Mundial del Comercio en 2001, así como el regionalismo en el este de Asia, con iniciativas como el mecanismo ASEAN más Tres. Asimismo, China enfrentó amenazas a su prestigio internacional, como los escándalos sobre la seguridad de sus alimentos de exportación y la defensa en 1993 de la infructuosa candidatura de Beijing para los Juegos Olímpicos de Verano de 2000.

Veinte años después, China enfrenta un ambiente de seguridad más adverso en el este de Asia, una mayor competencia por los mercados en la región, el estancamiento de la economía global, una pandemia mundial y una mayor internacionalización de los asuntos internos del país en Xinjiang, el Tíbet, Hong Kong, Taiwán y las fronteras marítimas. Ahora China es considerablemente más poderosa económica, política, diplomática y militarmente, y hace uso de ciertas herramientas para contener los embates.

Aparte de la amenaza del uso de la fuerza militar y la aplicación de sanciones, esencia del poder duro, una herramienta importante y eficaz ha sido la diplomacia de la mascarilla y ahora la diplomacia de la vacuna, con las cuales se presenta ante países vecinos y socios de todo el mundo como una nación dispuesta a ofrecer bienes sanitarios globales, en tanto que contrarresta las acusaciones de su responsabilidad por el inicio de la pandemia en un esfuerzo por contrarrestar las amenazas a su prestigio internacional. Ante el llamado a emprender una investigación independiente de parte de Estados Unidos, el Reino Unido, Australia, Japón y otros 60 países, para determinar dónde se originó la pandemia del covid-19, China ha formulado teorías que apuntan a Estados Unidos, Italia, Grecia, India y Rusia, entre otras naciones, como el origen de la pandemia.<sup>28</sup> Junto a estas narrativas contrarias, la nueva diplomacia china es particularmente eficaz en países de la ASEAN, dado el desinterés de Estados Unidos por abastecer con suficientes vacunas, pero las naciones vecinas de China quedan en una posición vulnerable ante posibles exigencias políticas chinas.<sup>29</sup>

<sup>28</sup>“China shifts blame on India as WHO gears up to investigate ‘origin’ of Covid-19 virus”, *DNA India*, 29 de noviembre de 2020, <https://www.dnaindia.com/world/news-chinese-scientists-covid-19-origin-india-bangladesh-who-investigate-wuhan-virus-2859051>.

<sup>29</sup>Luke Hunt, “Most Southeast Asian governments are looking to China for help in combating COVID-19”, *The Diplomat*, 22 de enero de 2021, <https://thediplomat.com/2021/01/chinas-vaccine-diplomacy-leaves-its-mark-on-asean/>.

Una segunda herramienta del poder duro es la reactivación económica de la región del este de Asia, luego de la crisis causada por la pandemia, pero en las condiciones impuestas por China. Antes de la crisis, Beijing presentó en 2013 la Iniciativa de la Ruta de la Seda, un inmenso plan de cooperación para el tendido de infraestructura y conectividad terrestre y marítima para reactivar la economía desde China hasta Europa, Asia central, el océano Índico y el mar Rojo. En 2019, la iniciativa había sido aceptada por más de 40 países y organismos internacionales,<sup>30</sup> aunque la pandemia ha paralizado una gran cantidad de los casi 300 proyectos. Ya desde antes de 2020 se temía que la participación de algunos Estados asiáticos y europeos los pusiera en una situación precaria y a merced de las ambiciones hegemónicas chinas, como el caso del puerto de Hambantota en Sri Lanka o los proyectos redundantes con una alta emisión de deuda por parte de su aliada Pakistán. En particular, para el caso del Corredor Económico China-Pakistán, uno de los principales proyectos de la iniciativa, hay información de un masivo esquema de desarrollo agropecuario que vincula la problemática región de Xinjiang, lo que revela la lógica económica del férreo control de esa región musulmana, que deberá estar atada al desarrollo pakistaní.<sup>31</sup> Mientras tanto, en un esfuerzo por reactivar la economía de la región marítima del este de Asia, la diplomacia china invoca la cooperación en el marco de la iniciativa con Filipinas, Singapur y Malasia (países que tienen reclamaciones sobre el Mar del Sur de China), al mismo tiempo que continúan las operaciones de hostigamiento de milicias marítimas.<sup>32</sup> El poder de negociación está del lado de China, país que ahora es el único en reflejar una verdadera recuperación económica.

Una tercera herramienta relevante de la diplomacia china para enfrentar sistemáticamente las amenazas regionales y globales a su segu-

<sup>30</sup> Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China, *Joint communique of the leaders' roundtable of the 2nd belt and road forum for international cooperation*, 27 de abril de 2019, [https://www.fmprc.gov.cn/mfa\\_eng/zxxx\\_662805/t1658766.shtml](https://www.fmprc.gov.cn/mfa_eng/zxxx_662805/t1658766.shtml).

<sup>31</sup> Khurram Husain, "Exclusive: CPEC master plan revealed", *Dawn*, 21 de junio de 2017, <https://www.dawn.com/news/1333101>.

<sup>32</sup> "Philippines amplifies demand for Chinese 'maritime militia' ships to leave EEZ waters", *Radio Free Asia*, 31 de marzo de 2021, <https://www.rfa.org/english/news/china/demand-03312021154924.html>.

80 | ridad nacional y a sus intereses en ultramar es la diplomacia de los guerreros lobos. Se trata principalmente de diplomáticos que, lejos de limitarse a sus funciones discretas para lograr consensos y promover la cooperación con partes contestatarias, son agentes combativos y se confrontan en la esfera pública, sobre todo en los medios de comunicación. Entre los destacados guerreros lobos se encuentran los portavoces de la cancillería Zhao Lijian, Wang Wenbin y Hua Chunying, así como el embajador ante el Reino Unido Liu Xiaoming. La agresiva forma de responder a las acusaciones contra China de estos diplomáticos, versados en el manejo de las redes sociales<sup>33</sup> y en temas tan diversos como la represión en Hong Kong o en Xinjiang, o la incursión en aguas de otros países, tienen un efecto directo entre la población china y ha propiciado boicots a empresas extranjeras como Nike, Adidas, H&M, Tommy Hilfiger y Burberry.<sup>34</sup> En el Mar del Sur de China, ante la identificación de más de 200 embarcaciones de la milicia marítima en el arrecife Whitsun, próximo a Filipinas, en marzo de 2020, el vocero de la embajada china en Manila lo negó rotundamente con el estilo diplomático del guerrero lobo.<sup>35</sup> Más aún, en alusión al llamado de Japón de evitar todo lo que altere el *statu quo* en el Mar del Sur de China, en un tuit de la embajada china en Manila se denuncia: “es una pena que un país asiático que mantiene disputas con China en el Mar del Este de China y está movido por el objetivo egoísta de confrontar la revitalización de China, se pliegue gustoso a actuar como vasallo estratégico de Estados Unidos”.<sup>36</sup>

<sup>33</sup>Alex Ward, “How China’s ‘wolf warrior’ diplomats use twitter to troll Beijing’s enemies”, *Vox*, 21 de diciembre de 2020, <https://www.vox.com/22167626/china-wolf-warrior-twitter-online-interview>.

<sup>34</sup>Adela Suliman, “Nike, H&M, Burberry face backlash and boycotts in China over stance on Uyghur treatment”, *NBC News*, 25 de marzo de 2021, <https://www.nbcnews.com/news/world/nike-h-m-face-backlash-china-over-xinjiang-cotton-concerns-n1262019>.

<sup>35</sup>Jamie Seidel, “Under the radar: China is ‘gaslighting us’ with sly move”, *The Queensland Times*, 28 de marzo de 2021, <https://www.qt.com.au/news/chinas-sneaky-new-move-uncovered/4225846/>.

<sup>36</sup>Chinese Embassy Manila, @ChineseEmbassyManila, 23 de marzo de 2021, <https://twitter.com/Chinaembmanila/status/1374570134908510208>.



## Conclusiones

En términos de disputas territoriales terrestres y marítimas, China tiene poco margen de acción para cambiar el *statu quo* sin ser percibido como un hegemón hostil. Tampoco se encuentra en buena posición para galvanizar la coordinación de políticas de seguridad en la región Indo-Asia-Pacífico. No hay un ambiente propicio para resolver las disputas con India y Bután, por lo que la posibilidad de incidentes armados en la frontera común puede materializarse en cualquier momento.

En las regiones marítimas, el único acuerdo sustancial de China con algún país reclamante ha sido en el Golfo de Tonkín con Vietnam, en 2004, pero Beijing se niega a alcanzar una solución política o jurídica con todos sus adversarios, si no reconocen sus jurisdicciones y soberanía, una postura que repiten las otras partes involucradas. Los países que enfrentan la creciente asertividad y agresividad china en sus fronteras tienen que lidiar con un gigante poderoso que se presenta como “benévolo”, en concordancia con su propia matriz cultural confuciana. Pero lejos de promover una *pax sínica*, despierta el temor en el este de Asia de que sus acciones confirmen sus intenciones hegemónicas en la región y desestabilicen la paz y las relaciones con ciertos Estados, en particular con Filipinas, la India y Vietnam. En el Mar del Sur de China, nada puede garantizar que las fuerzas navales chinas no lleguen a ocupar otras islas y a construir más bases artificiales, ignorando el derecho marítimo y la paz y estabilidad con sus vecinos. Las potencias suelen comportarse como tales en la escena internacional.

El futuro de los principales conflictos de China en Xinjiang, Hong Kong y Taiwán, dependerá en mucho de la forma en que Beijing enfrente a una comunidad internacional o a potencias occidentales unidas y concertadas. En esta época global es cada vez más tenue la línea que separa los asuntos internos del concepto emergente de responsabilidad de proteger, así como del respeto a la soberanía y la defensa de los derechos humanos y civiles, y es responsabilidad de los demás países señalar las violaciones cuando ocurran. En China, las libertades de pensamiento, asociación y religión se enfrentan a los imperativos de estabilidad, paz

y desarrollo, y el derecho internacional topa con discursos nacionalistas e irredentistas, sin importar lo unilaterales y autoritarios que sean. Está en manos de la comunidad internacional socializar a China para que se adhiera a normas y reglas justas internacionalmente aceptadas.

Ante la falta de una potencia en la región del este de Asia lo suficientemente fuerte para acotar o controlar las aspiraciones hegemónicas de China, es muy probable que solo una política global encabezada por Estados Unidos a diversos niveles, en coordinación con sus principales aliados, marque el rumbo en los próximos años, para evitar un conflicto mayor entre los dos países y lograr, como señala Kevin Rudd, una competencia estratégica controlada.<sup>37</sup> Hasta ahora, el gobierno de Biden ha expresado interés en colaborar con China solo en los problemas del cambio climático y la no proliferación de armas nucleares, pero en los demás temas parece conservar la visión antagonista de Trump, con el continuo apoyo a Taiwán, las sanciones económicas y la guerra tecnológica. En términos de una arquitectura de seguridad que frene la presencia naval china en la región Indo-Asia-Pacífico, Estados Unidos, Japón, India y Australia han revivido la idea del Quad 2.0, y ahora algunos países europeos, como Francia o Alemania ya están interesados y dispuestos a patrullar aguas asiáticas en defensa de la libertad de navegación.<sup>38</sup>

82

Finalmente habrá que debatir si la actual proyección regional e internacional del poder de China es irremediamente ascendente, si Beijing está ganando la batalla tecnológica contra Washington, si China podrá conjurar el regreso de la influencia estadounidense en el este de Asia o si un régimen autoritario pero económicamente resistente podrá moldear las relaciones regionales e internacionales en este mundo multipolar. Las respuestas dependen de la visión china sobre su lugar en el mundo y sus intenciones de liderar, pero también de lo que permitan los otros Estados. El manejo relativamente correcto de las oleadas de la pandemia del covid-19 en China y su resiliencia económica debe haber

<sup>37</sup> Kevin Rudd, "Short of war. How to keep U.S.-Chinese confrontation from ending in calamity", *Foreign Affairs* 100, núm. 2 (2021): 69.

<sup>38</sup> Caitlin Doornbos, "State Department applauds Germany's plan to patrol the South China Sea this year, report says", *Stars and Stripes*, 5 de marzo de 2021, <https://www.stripes.com/news/pacific/state-department-applauds-germany-s-plan-to-patrol-the-south-china-sea-this-year-report-says-1.664528>.

reafirmado a Beijing en el sentido de la superioridad de su sistema, frente a los fracasos rotundos de Estados Unidos y los países europeos. Pero el éxito económico de China dependerá de la estabilidad y prosperidad de sus mercados, sus centros de producción y rutas comerciales como Xinjiang, sus centros financieros como Hong Kong y su integración regional con países con los que mantiene conflictos territoriales. Así, los vecinos de China y las potencias regionales tienen bastante más capacidad de lo que pudiera parecer para encauzar el comportamiento chino, frenar ambiciones territoriales y establecer relaciones internacionales más justas. Nunca es demasiado tarde.

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

LOS ESTUDIOS  
GENERALES EN  
PUERTO RICO: REDES  
INTELECTUALES  
Y REFORMA  
UNIVERSITARIA.  
PARTE I:  
LOS ORÍGENES  
DE LA REFORMA  
UNIVERSITARIA

---

*Jorge Rodríguez Beruff\**

RESUMEN: En este primer artículo, ofrecemos un trasfondo histórico de la fundación de la Universidad de Puerto Rico por *fiat* legislativo en 1903 y su desarrollo durante las primeras décadas del siglo XX, así como de las aspiraciones a una reforma universitaria durante la década de 1930.



GENERAL STUDIES IN PUERTO RICO: INTELLECTUAL NETWORKS AND UNIVERSITY REFORM  
PART I: FOUNDATION AND DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY OF PUERTO RICO  
UNTIL THE 1940S: ORIGINS OF THE UNIVERSITY REFORM

ABSTRACT: In this first article, we provide a historical background on the founding of the University of Puerto Rico by legislative fiat in 1903 and its development during the first decades of the twentieth century, as well as the emergence of aspirations for university reform during the 1930s.

\* Director de la Academia Puertorriqueña de la Historia.

JORGE RODRÍGUEZ BERUFF

PALABRAS CLAVE: Jaime Benítez Reixach, José Ortega y Gasset, José Vasconcelos, movimiento de la educación general, Thomas E. Benner.

KEY WORDS: general education movement, Jaime Benítez Reixach, José Ortega y Gasset, José Vasconcelos, Thomas E. Benner.

RECEPCIÓN: 22 de abril de 2021.

APROBACIÓN: 25 de mayo de 2021.

DOI: 10.5347/01856383.0138.000301203

# LOS ESTUDIOS GENERALES EN PUERTO RICO: REDES INTELECTUALES Y REFORMA UNIVERSITARIA. PARTE I: LOS ORÍGENES DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

Los estudios generales o la educación general fueron una de las piezas medulares de la reforma universitaria puertorriqueña de las décadas de 1940 y 1950. Fueron también un elemento clave en la reorganización académica que se llevó a cabo en la década de 1940 y contribuyeron a la transición de una universidad muy incipiente y débil académicamente a una institución respetada en Puerto Rico y el extranjero. Para esta reforma se forjó un consenso universitario en la década de 1930, pero también hubo conflictos y rupturas a la hora de ponerla en práctica, por enfoques divergentes matizados por las luchas políticas locales. Con todo, esa institución reformada fue clave para la modernización del país y para el desarrollo de toda la educación superior. La Universidad de Puerto Rico, con su emblemática Torre, se convirtió en una institución de gran relevancia y poder cultural en la

posguerra, y fue escenario de importantes conflictos sobre el futuro de la universidad y del país.

En los cambios que se sucedieron durante la Segunda Guerra Mundial y las dos décadas posteriores, la universidad se integró en redes académicas transnacionales y ayudó a tender nuevas redes de colaboración y circulación del conocimiento. Jaime Benítez, rector de 1942 a 1966, cumplió un papel de intermediario entre las redes estadounidenses de la educación general y las hispánicas, en las que José Ortega y Gasset tenía funciones de líder intelectual. Al mismo tiempo, estableció importantes vínculos con Centroamérica y América Latina que significaron la creación de nuevas redes intelectuales y de colaboración universitarias.

A partir de 1942, luego de la implantación de la reforma universitaria, el modelo universitario puertorriqueño se difundió por el extranjero usando como conductos principalmente las redes políticas de la llamada izquierda democrática. Se estableció una relación especial con Costa Rica, que hizo su reforma universitaria tomando en cuenta los cambios en la Universidad de Puerto Rico. Por medio de Costa Rica, los estudios generales y el modelo reformado de universidad tuvieron gran impacto en Centroamérica, y también se establecieron vínculos con los nuevos proyectos universitarios en Venezuela y Perú.

En este primer texto ofreceremos un trasfondo histórico de la fundación y desarrollo de la Universidad de Puerto Rico, fundada en 1903 por *fiat* legislativo, durante las primeras décadas del siglo XX, para explicar el contexto de la década de 1930, cuando se forjaron las aspiraciones de una reforma universitaria.

### **Clarificación de conceptos**

A veces utilizamos los términos “estudios generales”, “educación general” y “educación liberal” como sinónimos. Aunque se trata de conceptos relacionados, no son equivalentes. Los estudios generales, según usamos el concepto aquí, se refieren más a un movimiento de reforma de la educación superior en su conjunto que adopta una visión sobre la



formación universitaria y pone énfasis en los primeros años, con una idea amplia de la universidad y su misión cultural. En cambio, en Estados Unidos se prefiere el concepto de educación general.

Donald N. Levine, el destacado sociólogo de la Universidad de Chicago, prefiere la expresión “movimiento de la educación general” y señala que “los esfuerzos de reforma de las artes liberales en las décadas alrededor de la Primera Guerra Mundial convergieron en lo que se llamó el movimiento de la educación general”.<sup>1</sup> Earl McGrath, director de la revista *Journal of General Education*, utiliza el mismo término.<sup>2</sup> Entonces, cuando nos referimos al movimiento de estudios generales nos referimos a lo que también se llamó en Estados Unidos el movimiento de la educación general.

El concepto de estudios generales hace referencia a la denominación original de la universidad en sus inicios medievales, *studium generale*, como reclamo para recuperar la experiencia intelectual y cultural de las primeras universidades frente a las tendencias del siglo XX a la profesionalización, la sobrespecialización, la burocratización y la banalización de los estudios universitarios.<sup>3</sup>

Con el tiempo se ha redefinido el término estudios generales como un componente curricular de los estudios universitarios iniciales, que es el significado más usual de educación general, cuando en sus orígenes tenía propósitos más amplios de reforma universitaria, como lo tenía también el movimiento de la educación general en Estados Unidos. Hecha esta aclaración, en este texto utilizamos preferentemente el concepto de estudios generales, pero también usamos el de movimiento de la educación general al referirnos a Estados Unidos.

<sup>1</sup> Donald N. Levine, “The idea of the university, take one: On the genius of this place”, ponencia presentada en The Idea of the University Colloquium, 8 de noviembre de 2000, [iout.uchicago.edu/Levine.html](http://iout.uchicago.edu/Levine.html).

<sup>2</sup> Earl James McGrath, “The General Education movement”, *The Journal of General Education* 1, núm. 1 (1946).

<sup>3</sup> *Studium generale* fue la denominación original para la institución universitaria europea y en América hispana. Se refería no a la generalidad de los estudios, sino a que recibía estudiantes de diversas partes de Europa. Véase: Olaf Pedersen, *The first universities* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), 133. Aquí nos referimos a los estudios generales tal como se entendieron en el siglo XX. El concepto tiende un puente entre la actualidad y las primeras universidades.

Por otro lado, los estudios liberales o de artes liberales se refieren más bien a un conjunto de disciplinas o saberes que tienen que ver con la formación intelectual integral de los estudiantes y que tuvieron su origen en el currículo universitario medieval (el *trívium*, de la gramática, la dialéctica y la retórica, y el *cuadrívium*, de la aritmética, la geometría, la astronomía y la música). Juntos, estos saberes comprenden las artes liberales, y eran el fundamento para hacer estudios superiores, como en derecho, medicina o teología.

El movimiento de los estudios generales constituyó un nuevo paradigma en el campo de la educación superior. En su formulación destacaron Robert M. Hutchins y José Ortega y Gasset, pero participaron muchos otros intelectuales en Europa, Estados Unidos y América Latina. Sus planteamientos, con tangencias, pero también divergencias, se hicieron con notable sincronía en ambos lados del Atlántico y se adoptaron y difundieron en América Latina y el Caribe con acentos propios. En particular, las propuestas de reforma universitaria de José Ortega y Gasset circularon ampliamente en el mundo hispanoparlante.

También es pertinente para la comprensión del movimiento de los estudios generales el concepto de “red intelectual transnacional” utilizado por Christophe Charle, Jürgen Schriewer y Peter Wagner en un libro reciente sobre redes académicas.<sup>4</sup> En el caso de América Latina, Eduardo Devés ha usado el concepto de red intelectual para analizar diversos movimientos como el arielismo y el cepalismo.<sup>5</sup> Devés también utiliza el concepto de “cartografías intelectuales”, que define de la siguiente manera:

Se entiende por “cartografía intelectual” el diseño, sobre coordenadas espacio temporales, de un esquema de relaciones de influencia y oposición

<sup>4</sup> *Transnational intellectual networks. Forms of academic knowledge and the search for cultural identities*, ed. por Christophe Charle, Jürgen Schriewer y Peter Wagner (Fráncfort/Nueva York: Campus Verlag, 2004).

<sup>5</sup> Eduardo Devés Valdés, *Del Ariel de Rodó a la CEPAL* (Buenos Aires: Biblos, 2000) y *Redes intelectuales en América Latina* (Santiago de Chile: Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile, 2007); véase también: “Circulación de las ideas y la inserción de los científicos económico-sociales chilenos en las redes conosureñas durante los largos 1960”, *Historia II*, núm. 37 (2004): 337-366.

entre autores y/o instituciones. Tratándose de un trabajo de laboratorio, se aíslan aquellos personajes y relaciones relevantes para cada uno de los casos. Las cartografías son particularmente útiles para mostrar la difusión y la circulación de las ideas.<sup>6</sup>

Desde 2004 se publica en Barcelona la revista *Redes, Revista hispana para el análisis de redes sociales*.<sup>7</sup> También debemos mencionar las aportaciones de Alexandra Pita González de la Universidad de Colima, México, a la teoría de las redes intelectuales transnacionales.<sup>8</sup> Esta académica define una red como sigue: “conjunto delimitado de actores —individuos, grupos, instituciones u organizaciones— que se encontraron vinculados en un momento dado [...] para enfatizar el valor de la relación como principio estructurante de los comportamientos de un grupo de actores entrelazados”.<sup>9</sup>

El concepto de red, además, como señala Mario Diani, se aprovechó también en los estudios sobre movimientos sociales. Diani menciona cuatro aspectos principales de un movimiento social: 1) redes de relaciones informales, 2) creencias compartidas y sentido de solidaridad, 3) acción colectiva en asuntos conflictivos, y 4) acción mayormente fuera de la esfera institucional y de los procedimientos rutinarios de la vida cotidiana.<sup>10</sup> Otros autores han recalcado la importancia del tema de la identidad colectiva en la bibliografía sobre movimientos sociales.<sup>11</sup>

Scott Frickel y Neil Gross propusieron una teoría general sobre lo que denominaron “movimientos científicos/intelectuales”.<sup>12</sup> Según

<sup>6</sup> Eduardo Devés Valdés, “Discusiones conceptuales: Qué es ‘pensamiento latinoamericano’ y ‘pensamiento periférico’, ‘ampliaciones’, ‘circulación de ideas’, ‘cartografías intelectuales’ y ‘redes intelectuales’”, [http://umbral.uprrp.edu/wp-content/uploads/2018/10/alielismo\\_y\\_aprismo.pdf](http://umbral.uprrp.edu/wp-content/uploads/2018/10/alielismo_y_aprismo.pdf).

<sup>7</sup> Véase: <https://revistes.uab.cat/web/revista/redes>.

<sup>8</sup> *Redes intelectuales transnacionales en América Latina*, comp. por Alexandra Pita González (México: Universidad de Colima/Miguel Ángel Porrúa, 2016), 282 pp.

<sup>9</sup> *Ibid.*, 9.

<sup>10</sup> Mario Diani, “The concept of social movement”, *The Sociological Review* 40, núm. 1 (1992): 1-25.

<sup>11</sup> Como, por ejemplo, Francesa Polleta y James M. Jasper, “Collective identity and social movements”, *Annual Review of Sociology* 27 (2001): 283-301.

<sup>12</sup> Scott Frickel y Neil Gross, “A general theory of Scientific/Intellectual Movements”, *American Sociological Review* 70, núm. 2 (2005): 204-232.

JORGE RODRÍGUEZ BERUFF

Frickel y Gross, un movimiento científico presupone un núcleo conceptual con un programa coherente para el cambio intelectual y el avance del conocimiento, prácticas intelectuales que son controversiales en cuanto a las expectativas normativas en un campo intelectual o científico, la capacidad de manejo de recursos escasos (aspecto político) y la acción colectiva organizada. Según ellos, los movimientos científicos/intelectuales poseen un carácter episódico o transitorio y pueden tener metas amplias o restringidas.

Se podría decir que todo movimiento, incluyendo los intelectuales y académicos, tiende redes de diverso tipo. Es el caso del movimiento de los estudios generales o de educación general, que se constituyó como una red de redes transnacional, ya que abarcó Europa, Estados Unidos y América Latina. También tuvo un carácter dinámico, ya que ese movimiento pasó por diversas fases que redefinieron las relaciones entre los actores.

### **Fundación y desarrollo de la Universidad de Puerto Rico hasta la década de 1930**

92

En los cuatro siglos de dominio español no se fundó una universidad en Puerto Rico, aunque sí hubo reclamos en el siglo XIX para que así se hiciera. Esto refleja la importancia marginal de la isla para el Imperio Español, ya muy menguado a finales del siglo XIX. La isla había cumplido inicialmente funciones de fuerte militar de valor geoestratégico, aunque su relevancia económica por el desarrollo de una agricultura comercial de exportación comenzó a despuntar en los siglos XVIII y XIX. Los sectores conservadores proespañoles veían con recelo estos reclamos criollos a favor de la creación de una universidad, por los nuevos problemas que causaría.

El Seminario Conciliar de San Ildefonso en San Juan (hoy Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe) se constituyó como instituto de segunda enseñanza en 1873, bajo la dirección de José Julián Acosta. Según el historiador Cayetano Coll y Toste, fue “el primer

instituto civil de Puerto Rico”.<sup>13</sup> Luego, durante la década de 1880, hubo una breve iniciativa de estudios superiores en otra ubicación donde se podría obtener el bachillerato en artes para darle continuidad al instituto. Los estudiantes de Puerto Rico que deseaban hacer estudios universitarios acudían a la Universidad de la Habana (fundada en 1728), a España o a Estados Unidos. El Ateneo Puertorriqueño también trató de impulsar los estudios superiores en la isla, pero sin éxito. No obstante, estas iniciativas no lograron cristalizar antes de la guerra de 1898 y el control estadounidense de la isla.<sup>14</sup>

La Universidad de Puerto Rico se fundó en 1903 por la Ley de la Legislatura de Puerto Rico, con el beneplácito de las élites insulares. Se basó en una escuela normal para la formación de maestros fundada en 1899 por el gobierno militar estadounidense en el pueblo de Fajardo. Inicialmente tuvo 20 estudiantes y cinco profesores, y luego fue trasladada a Río Piedras, la actual ubicación del campus original. Aun como escuela normal era de calidad cuestionable, ya que no se le requería a los estudiantes tener grado de escuela superior. Antes, en 1890, bajo la soberanía española se había fundado una escuela normal, pero no conocemos la relación entre una y otra.<sup>15</sup>

La política educativa inicial de Estados Unidos en Puerto Rico puso énfasis en el acceso universal o al menos masivo a la educación primaria. Se quería formar maestros para hacer viable una expansión rápida del sistema escolar en su base.

Antes de la fundación de la universidad se ofrecían seminarios de verano para maestros de inglés. En 1901, pasaron por esos seminarios 1600 maestros. Al cabo, la escuela normal, junto con una escuela superior de prácticas docentes, se convirtió en la Escuela de Pedagogía (1925) y luego en la Facultad de Educación.

Esta unidad académica tenía fuertes vínculos con el Teachers College y su International Institute of Teachers College de la Universidad de Columbia. El Teachers College fue creado en 1892 por el muy influyente presidente de la Universidad de Columbia, Nicholas Murray Butler

<sup>13</sup> Cayetano Coll y Toste, *Historia de la instrucción pública en Puerto Rico hasta el año 1898* (San Juan: Isabel Coll Cuchi, 1970), 116.

<sup>14</sup> *Ibid.*

<sup>15</sup> *Ibid.*, 154.

y la filántropa Grace Hoadley Dodge, que formaba parte de una poderosa familia de Nueva York. Los intelectuales más reconocidos de esa institución fueron John Dewey y Edward Lee Thorndike, quienes tuvieron un gran impacto en la educación estadounidense del siglo XX.

Dewey fue profesor del Teachers College de 1904 a 1930. Había iniciado su carrera docente en la Universidad de Chicago. Su visión pragmática y positivista ejerció una importante influencia en la educación estadounidense, que se proyectó también hacia América Latina. Dewey tuvo una fuerte confrontación con Robert M. Hutchins por divergencias en cuanto a la educación general y la reforma de la educación superior en Estados Unidos. Mortimer Adler señala que la educación en Estados Unidos estaba basada en el pensamiento de Dewey que llama “pragmatismo liberal”. “El sistema de escuelas públicas de primaria y secundaria del país, sea explícitamente ‘progresivo’ o no, está *deweyzado*. Uso el nombre de Dewey para simbolizar lo que Lewis Mumford denomina liberalismo pragmático, un liberalismo ‘tan completamente desinflado y desacreditado’ que evade todos los ‘principios esenciales del liberalismo ideal: justicia libertad, verdad’”.<sup>16</sup>

Por otro lado, el International Institute del Teachers College se estableció en 1923. Este instituto tuvo una fuerte proyección en el mundo colonial y en las colonias estadounidenses como Puerto Rico y Filipinas. Se especializó en el estudio comparativo de los sistemas educativos y atrajo un total de 4000 estudiantes extranjeros al Teachers College.<sup>17</sup> Aunque la mayor injerencia en la incipiente universidad puertorriqueña fue del Teachers College de la Universidad de Columbia, otras universidades, como el Boston College, también tuvieron un papel menor.

La matrícula inicial de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras fue de 273 alumnos. En 1907 se graduó la primera generación de maestros. Esa institución inicial difícilmente podía considerarse una universidad. Bastaba con tener el octavo grado para ingresar. Hasta 1919 no se exigió tener escuela superior. Buena parte de los profesores eran estadounidenses, y constituían un estamento superior frente a los profesores nativos por tener mejor rango, condiciones de trabajo, autoridad y remuneración.

<sup>16</sup>Mortimer Adler, *Reforming education: The schooling of people and their education beyond schooling* (Boulder: Westview, 1977), 22-23.

<sup>17</sup>Véase: <https://www.tc.columbia.edu/about/history/>.

El ambiente era colonial y pobre intelectualmente. Apenas en las décadas de 1920 y 1930 se le agregaron rasgos universitarios. Por ejemplo, en 1910 se estableció el Colegio de Artes Liberales. Aunque inicialmente con muy pocos estudiantes, creció y ofreció un programa de cuatro años y una maestría en ciencias. Allí, dos décadas después, en 1931, Jaime Benítez Rexach comenzó su carrera de profesor universitario.

En 1911 se fundó el Instituto de Medicina Tropical por iniciativa del destacado médico militar estadounidense con raíces en Puerto Rico, Bailey K. Ashford, y luego la Escuela de Medicina Tropical (1923), bajo el control académico de la Universidad de Columbia. Fue la semilla para la fundación de la Escuela de Medicina en 1949-1950, ya bajo la rectoría de Benítez.

El año de 1911 se creó también el Colegio de Agricultura y Artes Mecánicas en Mayagüez, que se convirtió en 1966 en el actual Recinto Universitario de Mayagüez en virtud de la nueva ley universitaria de ese año. En la coyuntura de las primeras dos décadas del siglo XX la producción azucarera estaba en una fuerte fase expansiva y se requerían técnicos y profesionales agrícolas e ingenieros que contribuyeran a ese modelo económico. Administrativamente, la nueva unidad de Mayagüez estuvo supervisada largo tiempo por el rectorado de Río Piedras, hasta que se le otorgó autonomía y la estructura de un recinto aparte con su propio rector. En 1913, en un periodo de bonanza económica, se añadieron en el campus de Río Piedras los programas de Farmacia y Derecho.

Todos los estudiantes varones tenían que recibir entrenamiento militar en el programa de oficiales en el Reserve Officers Training Corps que era obligatorio en las instituciones universitarias que habían recibido terrenos federales, como la Universidad de Puerto Rico en 1908.

### **Thomas Benner, el primer canciller**

La Ley Universitaria de 1923 estableció una junta de síndicos y el puesto de rector, que entonces se decía canciller. El primer canciller fue Thomas E. Benner, un joven académico estadounidense, que ocupó el cargo de 1924 a 1929. Benner fue recomendado por el doctor Paul Hanus, fundador de la Escuela Graduada de Educación de la Univer-

sidad de Harvard y que se desempeñaba como decano interino de la Escuela de Educación del Instituto Politécnico de Alabama.

Se prefirió a Benner antes que el puertorriqueño Juan José Osuna por el papel punitivo que este último asumió en 1924 en una huelga de estudiantes, entre los que se encontraba el hijo del líder político Antonio R. Barceló.<sup>18</sup> Osuna se formó en Estados Unidos y era el único profesor puertorriqueño con un doctorado en Educación de Columbia, obtenido en 1923. También fue propulsor de un marcado *americanismo* en un momento en que estaba en auge el nacionalismo puertorriqueño. Además, representaba el fuerte nexo que existía con el Teachers College de la Universidad de Columbia. Fue decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico hasta 1945.

Antes de la llegada de Benner la institución no tuvo rector. La universidad inicial estuvo a cargo de los comisionados de educación estadounidenses de nombramiento presidencial, que impulsaron políticas de americanización e imposición del inglés y de una junta de síndicos sumamente politizada. El control de toda la enseñanza pública estaba centralizado en un comisionado de educación. Los estudiantes, según el testimonio de Herminia Acevedo,<sup>19</sup> estaban divididos entre una sección inglesa y una española, la canción que cantaban como himno era en inglés y aludía a la escuela normal.<sup>20</sup> Las expresiones políticas de los estudiantes, particularmente las críticas a la condición colonial, eran reprimidas.

Benner era un educador formado en el pragmatismo de la época y probablemente seguidor de John Dewey. En su primer discurso de graduación en 1925, el nuevo rector Benner planteó descarnadamente:

La universidad pública moderna se debe desarrollar en completa armonía con la verdad fundamental de que existe principalmente para servir al

<sup>18</sup>Sobre Benner se debe leer el brillante ensayo de Marta Aponte Alsina, “La figura del intérprete: La universidad de Thomas Benner”, en *Frente a la Torre, ensayos del centenario de la Universidad de Puerto Rico, 1903-2003*, ed. por Silvia Álvarez Curbelo y Carmen I. Raffucci (San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 2005), 76-100.

<sup>19</sup>Herminia Acevedo, “¿Qué constituye la escuela moderna?”, *Revista de la Asociación de Mujeres Graduadas de la Universidad de Puerto Rico* 1, núm. 4 (julio 1939): 5-6.

<sup>20</sup>Herminia Acevedo, “En el cincuentenario de la Universidad de Puerto Rico”, *Revista de la Asociación de Maestros* 12, núm. 3 (1953): 70-71.



orden social que la sostiene. Los que admite para que crucen sus puertas deben ser aquellos, y solamente aquellos, que en el interés del bienestar de todos puedan rendir el mejor servicio a sus semejantes gracias a la educación que van a recibir. Esa educación debe dirigirse específicamente a su preparación para el servicio, y deben recibirla de hombres cuya guía como maestros es una contribución específica para formar a los estudiantes como servidores públicos eficientes.<sup>21</sup>

Cuando Benner toma posesión, la matrícula se había expandido a 1500 estudiantes. Jaime Benítez le reconoce a Benner haber echado las bases del ordenamiento institucional universitario posterior. De hecho, Benítez reclutó a Benner como su ayudante en 1962 y publicó sus memorias en 1965, en las que se presenta como un reformador. Benítez las prologó muy elogiosamente.

Durante la rectoría de Benner se establecieron el Colegio de Administración Comercial y la Escuela de Medicina Tropical y se inició un diplomado profesional de administración y supervisión escolar. En 1927 se inauguró el primer programa de posgrado: la maestría en artes, con concentración en estudios hispánicos. En otras palabras, se comenzó a dejar atrás la cultura normalista para imponerse una más universitaria. Al año siguiente, poco antes de concluir el periodo de Benner, Puerto Rico fue azotado por el huracán San Felipe II de categoría 5, que provocó grandes daños a todo Puerto Rico y a la universidad.

97

## **La Universidad de Columbia y las redes hispanas**

La creación del programa de estudios hispánicos mostró la apertura de la institución al mundo hispánico. Dos destacados intelectuales españoles, Federico de Onís y Fernando de los Ríos, colaboraron en su establecimiento. De Onís fue el discípulo predilecto de Miguel de Unamuno, y luego se decantó por el pensamiento del otro gran pensador de España en el siglo XX, José Ortega y Gasset. De Onís fue parte de esa

<sup>21</sup> “Inauguration address of Dr. Benner”; Beitía y su relación con la universidad; Historia de la clase de Derecho de 1921, citado en <https://www.uprrp.edu/wp-content/uploads/2018/02/Una-mirada-30-low.pdf>.

fecunda generación española. Estudió en el Instituto Libre de Enseñanza y fue miembro de Centro de Estudios Históricos de Madrid. Fundó en 1920 el Instituto de las Españas y luego el Departamento de Estudios Hispánicos en la Universidad de Columbia. En 1934 creó la *Revista Hispánica Moderna*.

En Estados Unidos, De Onís era el enlace en las relaciones culturales y académicas con España. Poseía amplias vinculaciones con escritores españoles y latinoamericanos de la época, que iban de Gabriela Mistral y Fernando Ortiz a Federico García Lorca y Francisco Ayala.<sup>22</sup> Tuvo que marchar al exilio con la Guerra Civil y fue una figura clave en el éxodo de los intelectuales españoles, ya que los ayudó y, entre otras cosas, los enlazó con la Universidad de Puerto Rico. Luis de Arrigoitia escribió: “Don Federico de Onís estuvo relacionado con la vida cultural e institucional de Puerto Rico a lo largo de cuarenta años de su vida y ha de continuar ligado a ella, no solo porque reposa definitivamente frente al mar del viejo cementerio de San Juan, sino también porque alienta su espíritu la organización y los propósitos del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad y del Seminario que lleva su nombre”.<sup>23</sup>

98 | Fernando de los Ríos, por su lado, fue un colaborador cercano de Ortega en sus proyectos liberales, se afilió al socialismo y tuvo una destacada participación política en España durante el republicanismo. En 1928 estuvo vinculado a la Universidad de Columbia. Dictó conferencias en México y Cuba. Era amigo entrañable de Federico García Lorca, a quien acompañó en su viaje en 1929 a Nueva York. En ese año comenzó a ofrecer clases en Puerto Rico. Fernando de los Ríos era sobrino de Francisco Giner de los Ríos, profesor y fundador de la Institución Libre de Enseñanza, la innovadora entidad educativa en que se formó José Ortega y Gasset y que contribuyó a forjar sus ideas sobre educación superior. Fue ministro de Justicia, de Instrucción Pública y Estado en la Segunda República Española, así como embajador en Estados Unidos,

<sup>22</sup> Matilde Albert Robatto, “Desde América: Federico de Onís y el exilio español”, en *El eterno retorno, exiliados republicanos españoles en Puerto Rico*, ed. por Consuelo Naranjo Orovio, María Dolores Luque y Matilde Albert Robatto (Madrid: Ediciones Doce Calles, 2009), 101-134.

<sup>23</sup> Luis de Arrigoitia, “Don Federico de Onís”, *La Torre* 16, núm. 59 (1968): 219. La revista *La Torre* le dedicó a De Onís dos números de homenaje en 1968 y 1985.

donde se exilió y trabajó como profesor en la New School of Social Research hasta su muerte en 1949.<sup>24</sup> El gobernador de Puerto Rico Rexford G. Tugwell dice en sus memorias *La tierra azotada* que cuando le ofrecieron la rectoría de la Universidad de Puerto Rico en uno de sus viajes, recomendó a Fernando de los Ríos como su sucesor en el puesto.<sup>25</sup>

Por el programa de estudios hispánicos de Puerto Rico pasaron académicos de la talla de Américo Castro, Amado Alonso, Ángel Valbuena Prats, Samuel Gili Gaya y Tomás Navarro Tomás. También varios profesores puertorriqueños fueron enviados a estudiar a Madrid, entre ellos Antonio S. Pedreira, Francisco Manrique Cabera, Margot Arce y Rubén del Rosario. El intelectual puertorriqueño Antonio S. Pedreira, recién graduado de una maestría de Columbia y que en 1932 obtuvo un doctorado en la Universidad Central de Madrid, fue su primer director en 1927 y hasta su muerte en 1939. En 1924-1925, dos profesores fueron becados para que hicieran estudios de posgrado en el Departamento de Estudios Hispánicos de Columbia y un tercero para que llevara a cabo investigación en el Archivo de Indias.

De manera que ya había un puente institucional en la Universidad de Puerto Rico con la intelectualidad española, que sirvió de vehículo para intensificar los vínculos con la España republicana durante la Guerra Civil y acoger a muchos académicos que se tuvieron que exilar. El hispanófilo Emilio S. Belaval, posteriormente simpatizante del franquismo, escribió en 1934: “Compensación de atosigamiento norteamericano, reversión hacia una latinidad atropellada, única racional aspiración hacia un poderoso elemento de nuestra etnología, que tuvo crisis

<sup>24</sup> Su biografía aparece en la página de la Fundación Fernando de los Ríos, <http://www.fernandodelosrios.org/images/doc/Biografia.pdf>.

<sup>25</sup> “Y no mucho después, él y otros se acercaron a mí para ver si quería ser Rector de la Universidad. Eso, bajo otras circunstancias, y si hubiese estado buscando una oportunidad para irme de Nueva York, hubiera sido una sugerencia agradable. En mi otro viaje, me habían consultado sobre la Rectoría y había sugerido a un antiguo conocido, el Sr. Fernando de los Ríos, el último embajador en Estados Unidos de la España Republicana, ahora un profesor refugiado en el New School for Social Research. Lo había conocido hacía unos años cuando fue profesor de intercambio en Columbia y había seguido su trabajo en la República en varios puestos ministeriales y luego como Embajador. Me parecía una sugerencia muy apropiada y me había ofrecido para hacer todo lo que estuviera a mi alcance para persuadirlo. Pero él no había estado dispuesto a irse de Nueva York y dejar sus contactos inmediatos con los españoles republicanos allí.” Rexford G. Tugwell, *La tierra azotada* (San Juan: Fundación Luis Muñoz Marín, 2000), 107-108.

cuando un hombre de altura, Thomas E. Benner, extiende hacia nuestra provinciana Universidad de hace diez años el puente de plata del Centro de Estudios Históricos de Madrid”.<sup>26</sup>

Los académicos e intelectuales puertorriqueños que favorecían una reforma universitaria, como Jaime Benítez y Antonio S. Pedreira, también promovían los vínculos con el mundo hispánico y eran solidarios con la República Española. Pero esa relación estaba mediada por la Universidad de Columbia a través de su profesor de Estudios Hispánicos Federico de Onís.

La importancia de las relaciones de la Universidad de Columbia con Puerto Rico se evidenció cuando el reconocido latinoamericanista de esa institución Frank Tannenbaum pasó dos años en la isla (1927-1929) haciendo investigación como parte de la comisión dirigida por Victor S. Clark para formular el polémico pero fundamental estudio de la Brookings Institution titulado *Porto Rico and its problems*.<sup>27</sup> El historiador Humberto García Muñiz, otro académico graduado de Columbia, encontró y publicó un texto inédito de Tannenbaum sobre esa experiencia de investigación, en el que analiza detalladamente los procesos económicos y sociales de la agricultura de exportación puertorriqueña.<sup>28</sup>

Sin embargo, y a pesar del mejoramiento del ambiente académico, la universidad no tenía un currículo coherente e integrado. El currículo estaba fragmentado en cada uno de los programas que se habían ido añadiendo desde su fundación. Aparte de los requisitos de idiomas y de las llamadas “ciencias militares”, no había un currículo común o ciclo básico. En algún momento, casi todos los cursos del Colegio de Artes Liberales eran electivos.

En 1913 visitó la isla el poeta peruano José Santos Chocano, que había sido expulsado de México por Victoriano Huerta. Sus intervenciones públicas en San Juan hicieron resurgir el nacionalismo, al menos

<sup>26</sup> Emilio S. Belaval, *Problemas de la cultura puertorriqueña* (San Juan: Editorial Cultural, 1977), 61.

<sup>27</sup> Victor S. Clark *et al.*, *Porto Rico and its Problems* (Washington, D.C.: The Brookings Institution, 1930).

<sup>28</sup> Humberto García Muñiz, “Los últimos treinta años, 1898-1930: Un manuscrito inédito de Frank Tannenbaum sobre Puerto Rico”, *Revista del Centro de Investigaciones Históricas* 7 (1992), 147-164.

el literario.<sup>29</sup> Durante la gestión de Benner, y por recomendación del profesor Lester Wilson de la Universidad de Columbia, el destacado intelectual mexicano José Vasconcelos, exrector de la Universidad Nacional de México y exsecretario de Educación, fue invitado a la Universidad de Puerto Rico y permaneció un mes en el verano de 1926 para ofrecer una serie de conferencias que quedaron reunidas en el libro *Indología: Una interpretación de la cultura iberoamericana*. Vasconcelos incluye la siguiente dedicatoria: “Dedico este libro a la Universidad Nacional de Puerto Rico, que me pidió consejo para lograr un buen entendimiento de las dos culturas que dividen al Nuevo Mundo. Exponer lealmente los hechos me ha parecido la mejor contribución para un futuro de concordia y progreso”.<sup>30</sup>

Este libro incluyó además las conferencias que ofreció en Santo Domingo. Vasconcelos reivindicó el valor de la educación colonial española en América. “Llamaremos Indología a todo el conjunto de reflexiones que me propongo presentar a propósito de la vida contemporánea, los orígenes y el porvenir de esta gran rama de la especie racional que se conoce con el nombre de raza iberoamericana”.<sup>31</sup>

Arcadio Díaz Quiñones extracta una de las conferencias de *Indología* con fuertes acentos hispanistas:

[L]os españoles hicieron de la América una España Grande. Y en ella ven reproducidas su sangre y su misma alma, aun cuando ya no la tengan políticamente bajo su dominación. Y se explica, los españoles emprendieron una verdadera conquista de almas. Lograron reemplazar una civilización retardada como era la indígena por una civilización en ascenso, como la de ellos en la época de los descubrimientos... No se debe destruir una raza, pero sí puede emprenderse su educación.<sup>32</sup>

<sup>29</sup> Santiago Daydí-Tolson, “Puerto Rico lírico: La influencia del ‘Poeta de América’ en el nacionalismo puertorriqueño”, *Bilingual Review/La Revista Bilingüe* 25, núm. 1 (2000): 87-92.

<sup>30</sup> José Vasconcelos, *Indología: Una interpretación de la cultura iberoamericana* (París: Agencia Mundial de Librería, 1926, y Barcelona: Agencia Mundial de Librería, 1927); está incluida en *Obras Completas II* (México: Libreros Mexicanos Unidos, 1958), 1069-1280.

<sup>31</sup> Citado en *ibid.*

<sup>32</sup> Arcadio Díaz Quiñones, *Sobre los principios, los intelectuales caribeños y la tradición* (Quilmes: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, 2006), 132-135.

Sin embargo, su visión está afincada en el *arielismo*, el movimiento iniciado por el escritor uruguayo José Enrique Rodó, que configura un gran conflicto entre la cultura iberoamericana y la anglosajona que pudiera llegar a un equilibrio. Vasconcelos plantea que la unión iberoamericana debe ser la solución, ya que “el raciocinio más elemental indica entonces que los del sur deberemos apresurarnos a integrar nuestra raza, levantando el nivel social de nuestros hermanos indígenas y estrechando los lazos que un torpe nacionalismo político mantiene desechos”. Y más adelante señala: “El problema se reduce a un problema de educación, que es como decir a un problema de iluminación y persuasión”.<sup>33</sup>

Vasconcelos también ofreció el discurso de graduación de ese año. Para esa época, el destacado intelectual mexicano le escribió desde Nueva York a su amigo y antiguo secretario privado, Carlos Pellicer, explicándole que las conferencias sobre *Latin American Civilizations* habían resuelto su situación económica sin tener que recurrir a México.<sup>34</sup>

Vasconcelos tomó nota durante su visita de la hispanofilia que prevalecía en Puerto Rico y de “la fiebre nacionalista y patriótica de los estudiantes”.

La visita de Vasconcelos fue un gran acontecimiento en la Universidad de Puerto Rico y el país.<sup>35</sup> Sus conferencias articulaban un nacionalismo hispanoamericano enmarcado en lo que Arcadio Quiñones denomina la *tradición hispánica* y contribuyó al pensamiento de la llamada “Generación del Treinta”, particularmente el de Antonio S. Pedreira y Tomás Blanco.

Por su parte, Benner consideró la visita de Vasconcelos “controversial”, posiblemente no solo por su nacionalismo hispanoamericanista, sino también porque sus posturas chocaban con el descarnado utilitarismo *deweyniano* del rector. Sobre lo primero, el intelectual mexicano hizo explícita su simpatía con el nacionalismo puertorriqueño. Al finalizar su cuarta conferencia dijo: “yo seré fuera de la isla un portavoz de

<sup>33</sup> José Vasconcelos, *Obras completas II*, 1274, 1277.

<sup>34</sup> Sergei I. Zaitseff, “Cartas de José Vasconcelos a Gabriela Mistral y Carlos Pellicer”, *Casa del Tiempo* 25 (2009): 37.

<sup>35</sup> Mónica Scarano, “La escritura de José Vasconcelos: diseño de un modelo cultural”, *Texto crítico* 40-41 (1989): 139-140.

las aspiraciones nacionalistas y francamente independentistas”.<sup>36</sup> También, según relata Belaval, llamó lacayo al cónsul de España por su reacción a un comentario antimonárquico del mexicano.<sup>37</sup>

El intelectual mexicano era un crítico del utilitarismo y el positivismo a la Dewey, que consideraba que era la ideología del porfiriismo en México, así como del expansionismo estadounidense. Por el contrario, propugnaba la vuelta a los clásicos y a una educación estética como otros intelectuales mexicanos vinculados al Ateneo de la Juventud liderado por el dominicano Pedro Henríquez Ureña. Vasconcelos había escrito en 1910, en un importante ensayo titulado “Don Gabino Barreda y las ideas contemporáneas”, lo siguiente:

Fundados en ellos mismos, rechazamos el pragmatismo americano, en gran parte, fruto de empirismos arbitrarios, interesante como escuela crítica, más por desgracia prostituido en autores que lo acercan al ocultismo y espiritismo y tantos otros absurdos que si algunas veces cuentan en su apoyo con siglos de tradición espuria y desintegrada, no han prestado ningún servicio a la civilización, ni en punto a progresos materiales, haciendo avanzar la ciencia en su parte teórica o práctica, ni en adelanto intelectual, ofreciendo a los hombres ideas elevadas y congruentes, ni en moral noble y ejemplar, materia esta última son copistas serviles de los preceptos elaborados por las filosofías y las religiones.<sup>38</sup>

Benner también promovió el mejoramiento de la infraestructura física de la universidad que había comenzado por un solo edificio de dos pisos, mientras en Mayagüez los edificios habían sido destruidos por el terremoto y maremoto de 1918. Al dejar su cargo, ya estaba en marcha el gran proyecto de construcción del cuadrángulo histórico de Río Piedras.

<sup>36</sup> Vasconcelos, *Obras completas*, 1087.

<sup>37</sup> *Ibid.*, 1085.

<sup>38</sup> José Vasconcelos, *Gabino Barreda, nuestro contemporáneo* (México: UNAM, Coordinación de Difusión Cultural, 2014), <http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/edicion-2010/ensayo-contemporaneo-en-mexico/376-ensayo-contemporaneo-en-mexico-cat/380-001-jose-vasconcelos-gabino-barreda?start=8>.

Puede parecer paradójico que en una colonia estadounidense se promovieran los vínculos hispánicos en la universidad. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que, como ha documentado recientemente el historiador madrileño Rafael Simón, existía, aun después de 1898, una poderosa colonia española con fuertes vínculos con la madre patria y que tenía control sobre instituciones clave como la Casa de España, la Sociedad de Auxilio Mutuo y una red de asociaciones por toda la isla.<sup>39</sup>

Además, el partido puertorriqueño mayoritario de 1924 a 1932 fue la Alianza Puertorriqueña, que tenía un ala asimilista encabezada por Antonio R. Barceló, quien favorecía una línea puertorriqueñista. Esa formación política tenía una facción independentista que en 1922 se convirtió en el Partido Nacionalista de Puerto Rico y que luego, en 1930, se radicalizó bajo el liderato de Pedro Albizu Campos.

Fue Barceló, junto con el gobernador Horace Towner, quien reclutó a Benner y promovió el fortalecimiento de la universidad. La universidad estuvo fuertemente alineada con la Alianza hasta que se produjo un rompimiento entre Barceló y Benner que llevó al despido fulminante del segundo. Barceló fue simultáneamente presidente de la Alianza, del Senado y de la Junta de Síndicos de la Universidad de Puerto Rico. El despido de Benner fue exigido por el socio político de Barceló, José Tous Soto, por haber presionado a la legislatura para que asignara más dinero a la universidad.

104

## El panamericanismo

Estados Unidos enfrentaba dificultades por su activismo intervencionista en México, Centroamérica y el Caribe desde 1898. Esa política había generado una respuesta nacionalista y antimperialista en América Latina. ¿Qué mejor que utilizar a Puerto Rico como laboratorio de entendimiento entre dos culturas, como punto de encuentro e intercambio? La política de Benner respondió a los aires panamericanistas

<sup>39</sup> Rafael Ángel Simón, “Volverán banderas victoriosas...”. *Historia de falange en Puerto Rico (1937-1941)* (San Juan: Publicaciones Gaviota, 2019).



que comenzaban a soplar en la década de 1920 y que culminaron en la política de buen vecino de Franklin D. Roosevelt.<sup>40</sup>

Es interesante notar que, en la iconografía de la Torre de la universidad, en un lugar prominente y flanqueando el escudo de la Universidad de Puerto Rico con algunos referentes a un escudo en el portal de Fuente-rebollo de la Universidad de Salamanca (dos águilas y una corona), aparecen los escudos de la Universidad de San Marcos de Lima (fundada en 1551) y la Universidad de Harvard (fundada en 1663), las universidades más antiguas de Sudamérica, la primera, y de Norteamérica, la segunda. Todo esto aparece bajo el escudo del águila imperial estadounidense en un edificio que lleva como nombre el de Roosevelt. Al pasar las puertas de la Torre se ingresa a un vestíbulo en cuyo piso se muestran en bronce los escudos de Estados Unidos y las repúblicas latinoamericanas. Llama la atención la falta de toda referencia a instituciones europeas, como Oxford y Cambridge, que sirvieron de modelo de las universidades estadounidenses.

En la inauguración del rector Benner en 1925, el profesor William F. Russell del Instituto de Educación Internacional del Teachers College de Columbia, que realizó un estudio sobre la educación en Puerto Rico, proclamó que “una nueva universidad será una luz que alumbre no solo a Puerto Rico y el resto de Estados Unidos, sino a toda América Latina y la reflexión de ambos arroje sus rayos alrededor del mundo”.<sup>41</sup> Russell llegó luego a ser decano y rector del Teachers College. Por otro lado, el líder puertorriqueño Antonio R. Barceló dijo en su discurso que la universidad debería aumentar el entendimiento panamericano uniendo las culturas anglosajona y española, “seleccionando y entrelazando lo mejor de ambas”. Según explica Marta Aponte, la idea panamericanista estuvo presente desde mucho antes en Estados Unidos.

<sup>40</sup>Alexandra Pita, “Latinoamericanismo *versus* panamericanismo. El debate de una red intelectual unionista en torno a la celebración del Congreso de Panamá (1926)”, en *Historia comparada de las Américas. Perspectiva de la integración cultural*, comp. por Liliana Weimberg (México: UNAM, 2016), 246-268.

<sup>41</sup>Thomas E. Benner, *Five years of foundation building, The University of Puerto Rico, 1924-1929* (Río Piedras: University of Puerto Rico, 1965), 13.

## La institución se fortalece

Al mismo tiempo del reclutamiento de Benner, se contrató al despacho estadounidense de arquitectos Benett, Parsons and Frost para elaborar un plan maestro de la universidad, que consistió principalmente en el conjunto de edificios del “cuadrángulo histórico”. El arquitecto W.E. Parsons de Chicago había tenido experiencia colonial, ya que trabajó varios años para el gobierno de las Filipinas, también excolonia española, y había supervisado el desarrollo de Manila. Su empresa participó también en el desarrollo de Chicago, St. Paul, Minneapolis, Pasadena, Palm Beach y otras ciudades. Hay edificios en Pasadena que parecen sacados de la Universidad de Puerto Rico, aunque fue al revés, en particular el edificio del ayuntamiento, diseñado en 1927 por John Bakewell, Jr. y Arthur Brown, Jr. de Bakewell and Brown.

Benner fue destituido fulminantemente en 1929 en medio de una controversia política relacionada con el presupuesto universitario. Fue sucedido en 1931 por el fitopatólogo puertorriqueño Carlos Chardón, quien se había destacado en el estudio de enfermedades vinculadas a la caña de azúcar y el tabaco. En su discurso inaugural reafirmó la idea panamericanista y propuso como objetivo lo siguiente:

106

¿Debiéramos combinar la concepción utilitarista y eminentemente científica de [T.H.] Huxley con la cultura de Ortega y Gasset, excluyendo lo puramente decorativo, y armonizadas estas, adoptarlas como nuestro anhelo universitario? Creemos que sí...

Satisfecha hasta donde sea posible la finalidad utilitarista y democrática de la educación, debemos dar paso a los estudios culturales que desarrollan la sensibilidad y pertenecen al dominio del espíritu. Todo aquello que pertenezca al intelecto abstracto y al estudio de las grandes corrientes de pensamiento que han regido al universo, debe encontrar abrigo al calor de nuestras aulas.<sup>42</sup>

Esto indica la relevancia que habían adquirido los planteamientos de Ortega y Gasset sobre la misión de la universidad para principios de

<sup>42</sup>Discurso inaugural del rector Carlos E. Chardón (1931), en el Teatro Municipal de San Juan, el 20 de mayo de 1931.

la década de 1930, así como la renuencia a aceptarlas por una visión positivista e instrumentalista de la educación que contraponía la ciencia a la cultura. Para entonces ya “había siete facultades: Derecho, Educación, Artes y Ciencias, Administración de Negocios, Agricultura e Ingeniería (en Mayagüez), Farmacia y Medicina [Tropical] (en San Juan)”<sup>43</sup>

La destacada poeta chilena Gabriela Mistral, allegada de José Vasconcelos, visitó por primera vez Puerto Rico en 1931, por invitación de Isabel Andreu de Aguilar, miembro de la junta de síndicos de la universidad. Ella había colaborado con la reforma educativa de Vasconcelos entre 1922 y 1924. El historiador chileno Eduardo Devés la ubica junto con José Vasconcelos, J. García Monge y Víctor Raúl Haya de la Torre en una red del identitarismo social, el aprismo y la revista *Repertorio Americano*.<sup>44</sup>

Mistral escribió sobre la isla lo siguiente: “Puerto Rico conoce la terrible experiencia de ver batida su sangre española con espátula norteamericana —experiencia que debe interesarnos muchísimo, porque el batidor, en el ensayo, está mirando con un ojo la isla y con el otro al Continente”<sup>45</sup> Mistral se acercó al independentismo universitario haciendo amistad, entre otras, con la joven profesora Margot Arce de Vázquez, a quien dedicó un poema. Jaime Benítez relata en unas notas autobiográficas que se matriculó en su curso sobre Literatura Latinoamericana.

La década de 1930 trajo grandes turbulencias a la política puertorriqueña que se manifestaron en varios conflictos en la universidad. Chardón formuló una importante propuesta para la rehabilitación económica y social que se conoció como el Plan Chardón, por lo que fue nombrado director de la Puerto Rico Reconstruction Administration (PRRA), la principal agencia federal del Nuevo Trato de Roosevelt en Puerto Rico, que contaba con un abultado presupuesto. La PRRA estuvo a cargo de la construcción de edificios nuevos para la universidad en Río Piedras.

<sup>43</sup> Mary Frances Gallart, *Jaime Benítez y la autonomía universitaria* (San Juan: edición de la autora, 2011), 8.

<sup>44</sup> Eduardo Devés, “El pensamiento latinoamericano contemporáneo en sus conexiones con África y Asia”, <http://umbral.uprrp.edu/seminarios/seminario-de-investigacion-interdisciplinaria/el-pensamiento-latinoamericano-contemporaneo-en-sus-conexiones-con-africa-y-asia/>.

<sup>45</sup> Luis de Arrigoitia, Prólogo a *Gabriela Mistral en Puerto Rico* (San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1990), 3.

En 1935 se puso en marcha el Plan Parsons de construcción de la universidad, con fondos del Nuevo Trato de Roosevelt y bajo la dirección del arquitecto Rafael Carmoega. Esta importante expansión incluyó la majestuosa Torre de la universidad, de corte andaluz, con su carrillón, que se convirtió en su principal símbolo institucional. La Torre era en ese momento la edificación más alta de todo el entorno urbano con sus 174 pies de altura. Una foto tomada desde la Torre poco después de su construcción revela un paisaje todavía predominantemente rural, con poco desarrollo urbano.

La mayor parte de estas edificaciones se hicieron en el estilo colonial español, en concordancia con la idea de un puente entre culturas. Este estilo también estaba en boga en California y Florida, en reconocimiento del legado hispano. El plan incluía una gran plaza interior delimitada por un majestuoso teatro, una biblioteca, la Torre de la universidad, con las oficinas de la rectoría, y la Facultad de Humanidades, construida posteriormente. Así, la década de 1930, a pesar del impacto de la Gran Depresión, fue de gran expansión de la Universidad de Puerto Rico, gracias a los fondos federales del Nuevo Trato de Roosevelt, que se entregaron en 1935 por la extensión a Puerto Rico de la Ley Bankhead-Jones.

Durante el resto de la década fue rector Juan B. Soto (1936-1941), quien no tuvo una gestión muy destacada. Soto respondía al gobierno de coalición entre el Partido Socialista y el Partido Republicano, que favorecía el estatismo que controló la política puertorriqueña de 1932 a 1940. En un texto de 1941, el rector llegó a proponer que se ofreciera un curso sobre temas jurídicos que contribuyera a superar la condición de subordinación colonial de Puerto Rico, que, para él, obviamente, no se trataba de lograr la independencia: “Con miras a preparar a la juventud puertorriqueña para enfrentarse con el problema político”. Quizás más importante es que le dio gran énfasis al viejo panamericanismo proponiendo que se debe “conseguir que Estados Unidos conozca y precie los valores de sus vecinas repúblicas, y que sus vecinas repúblicas conozcan y aprecien los valores de Estados Unidos, en un esfuerzo de intercambio cultural; a cuya realización la Universidad de Puerto

Rico está en condiciones especiales de servir”.<sup>46</sup> Al comienzo de la Segunda Guerra Mundial volvió a plantearse un proyecto para establecer una Universidad Panamericana en Puerto Rico, que no llegó a realizarse, y programas de “educación para la democracia” auspiciados por Estados Unidos.<sup>47</sup>

De todos modos, el crecimiento de la Universidad de Puerto Rico en sus apenas tres décadas de existencia había sido notable, como lo refleja las cifras del número de estudiantes. Para el año académico 1926-1927, Río Piedras contaba con 1121 estudiantes y Mayagüez con 212. En 1939-1940, Río Piedras tenía 4987 estudiantes, Mayagüez 768, Extensión 766 y Nocturnos 377. El aumento continuó durante los años de la guerra y la inmediata posguerra hasta llegar en 1948-1949 a 11 024 en Río Piedras, 1563 en Mayagüez, 1017 de Extensión, 1659 de Extramuros y 1261 Nocturnos. Durante cierto periodo operó una extensión de la escuela normal en Ponce.<sup>48</sup> El crecimiento se aceleró aún más en la década de 1960, al ritmo del rápido crecimiento económico del país.

### **Antonio S. Pedreira, Jaime Benítez Rexach y Margot Ace de Vázquez: las aspiraciones de una reforma universitaria**

En 1931 llegó a la Universidad de Puerto Rico Jaime Benítez, un joven de origen viequense nacido en 1908. Vieques es una isla al este de Puerto Rico que a principios de siglo estaba dedicada a la producción azucarera, que había sido desarrollada mayormente por emigrantes franceses de la isla de Guadalupe que vinieron con sus esclavos y que buscaban evadir la abolición de la esclavitud en Francia.

Los padres de Benítez, que habían sido hacendados dedicados a la producción azucarera, habían muerto entre 1914 y 1915. El niño y dos de sus hermanos habían quedado a cargo de parientes, Francisco Rexach Dueño y Cambucha Catalá de Juncos. Esta familia “poseía grandes exten-

<sup>46</sup> Juan B. Soto, “La escuela y la universidad en Puerto Rico: su misión especial” (1941), en *Antología del pensamiento puertorriqueño (1900-1970)*, ed. por Eugenio Fernández Méndez (Río Piedras: Editorial Universitaria, 1975), 1162.

<sup>47</sup> *La Torre* 1, núm. 16 (1939): 1.

<sup>48</sup> *Universidad*, 2 de febrero de 1949, 4.

siones de terreno en la altura” y un “enorme pesebre con numerosos caballos, ganado y hasta una herrería”. Para sus padres adoptivos, “nosotros éramos una familia de poetas, soñadores, abogados, amantes más de la palabra que de la acción”. Su rama de Benítez de Juncos ya no poseía tierras y eran letrados y políticos. Aunque no queremos dar una explicación reduccionista o simplista, llama la atención que en el Puerto Rico rural dominado por la producción azucarera, ambos lados de su familia fueran de trasfondo hacendado, aunque en proceso de transición hacia las clases medias profesionales, ya que Benítez desarrolló un estilo de gobernanza universitaria muy centrado en su persona, sobre todo cuando se impugnó su control, con lo que dio la impresión de que veía la institución como si se tratara de una finca y no una institución pública.

En 1925 Benítez partió a Washington a hacer estudios prelegales en la Universidad de Georgetown. Luego de graduarse en Derecho y de haber obtenido ahí mismo una maestría, en 1931 se incorporó a la docencia con el rango de instructor. El rector Benner lo invitó a impartir el curso de Civilización Contemporánea que enseñaba el profesor Charles Rogler. Todos los textos del curso estaban en inglés, y el nuevo profesor, recién graduado de Georgetown, tuvo que esforzarse para recuperar su español. Benítez escribe:

Leí todos los escritos de españoles de la nueva generación. Lo hice sin descanso, con entusiasmo e irritación creciente. Ortega se convirtió en maestro y contrincante principal en mi salón de clase. Para 1935, su *Rebelión de las masas*, su *Mirabeau o el político*, su *Rectificación de la República* eran lecturas obligadas en mi curso de Civilización Contemporánea. [...] Durante la década del treinta no se alejó nuestra atención de España. [...] Los intelectuales puertorriqueños hicimos causa común con los leales.<sup>49</sup>

Benítez relata también que el rector Carlos Chardón, de paso por Washington, “me invitó a que sustituyera a Santos P. Amadeo por un año como instructor de Ciencias Políticas durante su sabático que acepté con

<sup>49</sup> Jaime Benítez, “Ortega, Puerto Rico y su universidad”, *Revista de Occidente* 24-25 (1983). Al final de este texto aparece una anotación de Benítez que dice: “Este ensayo cubre el aspecto personal de la relación con Ortega, pero atiende su influencia en el desarrollo de los cursos básicos”.

gusto”. Luego, el recién nombrado rector Carlos Chardón lo invitó a hacerse cargo de la cátedra de Ciencias Sociales, con el curso que estaba basado en el de Civilización Contemporánea. Lo que sería el curso de Ciencias Sociales de estudios generales se basó en sus inicios en las notas de los estudiantes del curso que impartía Benítez.<sup>50</sup>

Benítez también obtuvo en 1939 una maestría en Artes en el Departamento de Ciencias Políticas de la Universidad de Chicago con una tesis sobre la filosofía política de Ortega y Gasset. Por esos años, la Universidad de Chicago pasaba por una gran transformación institucional que incluyó el fortalecimiento del programa de licenciatura con el concepto de estudios generales. El rector de Chicago era Robert Maynard Hutchins, un reformador y promotor de la educación superior. Benítez estableció una amistad muy cercana con Hutchins.

Benítez no fue el único ni el primer estudiante puertorriqueño de Chicago que se destacara académicamente. También el físico Facundo Bueso fue a estudiar una maestría en Física a esa universidad en 1929, y fue alumno de los profesores Michelson y Compton, ganadores del Premio Nobel. Regresó a la isla en 1936 y 1941, con el apoyo de la junta de síndicos y una beca Guggenheim, para terminar su doctorado. Jaime Benítez lo nombró decano de la Facultad de Ciencias Naturales para luego honrarlo poniéndole su nombre.<sup>51</sup>

Benítez cuenta que conoció la obra de Ortega desde 1931 y que *La rebelión de las masas* era lectura requerida en su curso de Ciencias Sociales de primer año. Conoció personalmente a Ortega en junio de 1949, ya en el otoño de la vida del filósofo español, y mantuvo una estrecha colaboración no solo con él, sino también con otros discípulos suyos, como Julián Marías, María Zambrano y Antonio Rodríguez Huéscar. Benítez cita con orgullo la dedicatoria en el retrato de Ortega que tenía en la sala de su casa: “A Jaime Benítez, grande amigo, egregio

<sup>50</sup> Los datos biográficos de esta parte están tomados de un manuscrito de Jaime Benítez, “Recuerdos de Infancia”, con una anotación a mano que dice Borrador Memorias JB – 1988 en Colección Jaime Benítez Rexach, Colección Puertorriqueña, Biblioteca General de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

<sup>51</sup> Facundo Bueso, “Autobiografía”, *Universidad* (1950), suplemento especial en ocasión de su muerte, <http://universidad.homestead.com/files/1960/universidad-suplemento-bueso-1960.pdf>.

discípulo, eficacísimo colaborador, Ortega, Nueva York, julio 1949”.<sup>52</sup> En un escrito sobre Ortega, Benítez cita las memorias del destacado escritor español Francisco Ayala, que fue su colaborador en Puerto Rico: “La devoción de Jaime Benítez por Ortega y Gasset no era [...] ninguna broma. Jaime había leído todas las obras de nuestro filósofo”.<sup>53</sup>

Ambos, Hutchins y Ortega, eran líderes muy influyentes de las redes intelectuales e institucionales a las que se incorporó Benítez y que le fueron sumamente valiosas. Hutchins poseía amplias vinculaciones en Estados Unidos, mientras que Ortega había tendido redes en España, América Latina y Europa (particularmente en Alemania, donde había estudiado). Según Benítez, la reforma universitaria de Puerto Rico estuvo basada en las ideas sobre la universidad de Ortega y Gasset y Robert Hutchins, con mayor crédito del primero.

Hace trece años me correspondió participar en una reforma universitaria. Quiero pensar que lo mejor de mi aportación refleja en buena parte el espíritu y la perspectiva intelectual de aquel gran maestro, José Ortega y Gasset. No es extraño que al hablarse de nuestra reforma se la asocie en Estados Unidos con la de Robert Hutchins en Chicago. Hutchins, a su vez, ha reconocido en varias ocasiones su deuda con Ortega.<sup>54</sup>

112

Benítez no fue el único intelectual que favoreció una reforma en la década de 1930. Más bien se trata de toda una generación universitaria, la Generación del Treinta.<sup>55</sup> Antonio S. Pedreira también favorece en *Insularismo* una reforma universitaria. De hecho, quizá le hubiera correspondido a Pedreira implantar la reforma universitaria como rector si no hubiera muerto prematuramente en 1939.<sup>56</sup>

Encontramos a muchos de estos personajes en 1936, incluyendo a Benítez, en un Frente Unido Pro-Constitución de la República de Puerto

<sup>52</sup> Jaime Benítez, “El Ortega que conocí”, discurso pronunciado en el Ateneo de Ponce, 19 de enero de 1984.

<sup>53</sup> Francisco Ayala citado en *ibid.*

<sup>54</sup> Jaime Benítez, “La importancia del idioma, Recuerdo de Ortega”, en *Junto a la Torre, Jornadas de un Programa Universitario (1942-1962)*, 140.

<sup>55</sup> Para un análisis sobre esa generación, véase: Arcadio Díaz Quiñones, *La memoria rota* (San Juan: Ediciones Huracán, 1993). Véase también: Díaz Quiñones, *Sobre los principios*.

<sup>56</sup> Jaime Benítez, “Vida entre dos virajes”, *El Mundo*, 28 de octubre de 1957.



Rico, aunque Benítez se distanció del nacionalismo universitario antes de asumir la rectoría. También coincidieron muchos de estos académicos e intelectuales en una organización de apoyo a la República Española durante la Guerra Civil denominada Asociación Pro-Democracia Española de Puerto Rico.

Emilio S. Belaval publicó una sucesión de cuentos muy críticos sobre la universidad entre 1923 y 1926, que fueron recogidos en un libro publicado en 1935. Allí describe el ambiente militarizado y banal de la universidad, poblada de estudiantes que llama “niños flan”, que son “imitadores serviles de cuanta fantástica moda o idea tonta surgía de los colegios de la metrópoli”.<sup>57</sup>

El año anterior a la publicación de sus cuentos, Belaval publicó *Problemas de la cultura puertorriqueña*, donde critica la idea del panamericanismo “generador de la fantástica tesis de Puerto Rico como puente entre las Américas, y en americanismo transcontinental, síntesis de la Doctrina Monroe, exclusión de Europa en los problemas mercuriales de las dos Américas”. Más adelante citó a Ortega sobre el concepto de “pueblos jóvenes” y sentenció que “mientras no nos reconciliemos con nuestro españolismo vital no terminará este desasosiego de miasmas disociadoras”.<sup>58</sup> Este escritor fue colaborador de Jaime Benítez en su proyecto en la universidad y luego, en 1949, lo invitó a un importante encuentro en Aspen, Colorado, donde el rector conoció a Ortega.

Esa Generación del Treinta apoyó la reforma universitaria impulsada por Jaime Benítez y el Partido Popular Democrático, pero con diferencias de enfoque. Más adelante, durante la Segunda Guerra Mundial, una fracción importante del independentismo intelectual se desgajó del Partido Popular Democrático fundado por Luis Muñoz Marín en 1938, en el que siguió militando Jaime Benítez como uno de sus más importantes líderes. Este sector que también estaba representado en la universidad contribuyó a crear el Congreso Pro-Independencia en 1943 y el Partido Independentista Puertorriqueño tres años después. La relación de Benítez con el sector independentista y con una fracción

<sup>57</sup> Emilio S. Belaval, *Los cuentos de la universidad* (San Juan: Editorial Cultural, 1967), 28.

<sup>58</sup> Emilio S. Belaval, *Problemas de la cultura puertorriqueña* (San Juan: Editorial Cultural, 1977), 52-57.

“puertorriqueñista” en la universidad y en el Partido Popular Democrático se convirtió en una de antagonismo mutuo a pesar de que él formó parte de ese grupo y compartió las tesis nacionalistas. Este conflicto matizó el contexto en que se llevó a cabo la reforma universitaria en la década de 1940.

Con todo, la aspiración de concretar una reforma universitaria basada en el pensamiento de Ortega era compartida ampliamente en la universidad, aunque los acercamientos al tema de la cultura eran divergentes.

Antonio S. Pedreira, uno de los más destacados intelectuales de la Generación del Treinta reclamó en *Insularismo*, el ensayo puertorriqueño más importante de esa década, publicado en 1934, la necesidad de romper los linderos de la especialización, uno de los temas más destacados de Ortega sobre la universidad:

La especialización educativa reduce también el espacio espiritual en que se mueve el individuo. Hombre que en su preparación profesional no haya frecuentado con plausibles sacrificios otras zonas ajenas a su especialización, no comprenderá, como es su deber, las dificultades vencidas por los otros. Hay que romper violentamente la cárcel de nuestra profesión y de nuestro oficio y soltar el espacio mental y afectivo para soltar el alma de su enriquecimiento.<sup>59</sup>

114

Pedreira, como consecuencia de su militancia independentista y su actitud crítica ante la universidad, prácticamente se había tenido que exilar en Nueva York para estudiar medicina de 1920 a 1921. Obtuvo una maestría en Artes de Columbia en 1926 y se reintegró a la universidad a enseñar español en el Departamento de Estudios Hispánicos durante la rectoría de Benner.<sup>60</sup> Fue de los intelectuales universitarios que rechazaron el panamericanismo. “La última moda que aprovecha la posición geográfica y el injerto anglohispano es predicar nuestra misión de intérpretes de las dos culturas del nuevo mundo... Teléfono, eslabón pasivo, laboratorio de experimentación, policías del tráfico panamericano: habrá que aceptarlo si no reaccionamos”.<sup>61</sup>

<sup>59</sup> Antonio S. Pedreira, *Insularismo* (San Juan: Editorial Antillana, 1971), 80.

<sup>60</sup> Jorge Rodríguez Beruff, “Antonio S. Pedreira, la universidad y el proyecto populista”, *Revista de Estudios Hispánicos* XIII (1986): 79-90.

<sup>61</sup> Pedreira, *Insularismo*, 116.

Pedreira también criticó la intolerancia con las ideas disidentes, el ambiente banal creado por las sororidades y fraternidades, y otros aspectos de la vida universitaria de las décadas de 1920 y 1930.<sup>62</sup> Para él, la reforma universitaria, que era “para producir hombres de acción y pensamiento”, sería expresión de un amplio movimiento social. La juventud tendría un importante papel en esa nueva fuerza política ya que “la juventud letrada debe estirar sus brazos fraternales hacia ese lote obrero y burocrático”, pero para ello resultaba necesario transformar la universidad, ya que es “uno de los viveros que más debe preocupar”. Dice que anualmente llegan a su seno los mejores estudiantes de la escuela superior, pero “hasta se gradúan al cabo de los años sin saber a ciencia cierta en qué consiste la diferencia fundamental entre una escuela y otra”.<sup>63</sup> En cuanto a la política cultural, señala que existe un debate entre la universalidad y el “criollismo” que considera una falsa disyuntiva, ya que “lo universal, esa abstracción que por ser tan común no vive en parte alguna, no puede estar reñido con lo nacional”.<sup>64</sup> En su argumentación hace referencia al dominicano Pedro Henríquez Ureña y a Miguel de Unamuno. Es decir, toma una postura cercana a la que esbozará el intelectual mexicano Alfonso Reyes.

La intelectual Margot Arce de Vázquez argumentó en un texto de 1950 que todos los elementos fundamentales para una reforma universitaria los había esbozado Pedreira en 1934 en su libro *Insularismo*, restándole protagonismo a Jaime Benítez. “A estas ideas sobre el problema de la instrucción hay que sumar las muy justas que contiene el último capítulo, “Juventud, divino tesoro”, sobre la universidad, por su crítica del sistema actual y por la orientación ética, puertorriqueña y universalista que proponen. El programa es completo. Solo habría que detallarlo y estructurarlo”.<sup>65</sup>

Según Arcadio Díaz Quiñones, las ideas planteadas en *Insularismo* se convirtieron en parte de los temas ideológicos del nuevo movimiento social que fundó Luis Muñoz Marín a fines de la década: el Partido

<sup>62</sup> Belaval, *Los cuentos de la universidad*.

<sup>63</sup> Pedreira, *Insularismo*, 152-153.

<sup>64</sup> *Ibid.*, 60.

<sup>65</sup> Eugenio Fernández Méndez, *Antología del pensamiento puertorriqueño* (Río Piedras: Editorial Universitaria, 1975), 629.

Popular Democrático.<sup>66</sup> Sin embargo, Jaime Benítez reinterpretó a Pedreira para proponer una visión universalista a ultranza que era abiertamente antagónica del “puertorriqueñismo” o el nacionalismo que tenía una importante presencia en la universidad, a pesar de que más tarde negó que su adhesión a la cultura occidental menospreciara la cultura puertorriqueña.

Malena Rodríguez llamó a la postura de Pedreira “puertorriqueñismo criollista”, por contraste con la visión de Benítez que contraponía la cultura puertorriqueña a la “cultura occidental”. En un importante encuentro de 1940, en el que se debatió el carácter de la reforma universitaria, Benítez afirmó: “he creído pertinente subrayar el hecho [...] de que Puerto Rico no posee formas autóctonas de vida: su cultura viene de Occidente”.<sup>67</sup> Su adhesión a un “occidentalismo humanista” supranacional, según la definición de Rodríguez, crearía contradicciones en el amplio consenso que se había creado para la reforma universitaria de 1942.<sup>68</sup>

La destacada profesora Margot Arce de Vázquez marcó en “La misión de la universidad en la cultura de Puerto Rico” distancias con el universalismo formulado por Benítez en el Foro del Ateneo de 1940. Plantea la profesora lo siguiente:

116

Las únicas obras que hemos consultado han sido *Las partidas* del rey Alfonso X, el sabio, en aquella parte en que se ocupa de la reglamentación de las Universidades y Estudios Generales, y *La misión de la universidad* de Don José Ortega y Gasset... Coincidimos con el de José Ortega y Gasset casi totalmente en su definición de la Universidad y en su juicio sobre las funciones que esta debe desempeñar en la vida moderna...

Si la primera obligación de la Universidad es hacer del estudiante un hombre culto, sería necesario crear eso que Ortega y Gasset llama la *Facultad de cultura*...

Ahora bien, dentro de esa Facultad de cultura, urge aquí en Puerto Rico, incorporar la síntesis completa de nuestra circunstancia puertorriqueña: nuestra geografía, historia, sociología, política, lengua, arte y tradición...

<sup>66</sup> Díaz Quiñones, *La memoria rota*.

<sup>67</sup> En el *Foro de los problemas de la cultura en Puerto Rico* (Foro del Ateneo 1940) (Río Piedras: Editorial Universitaria, 1976).

<sup>68</sup> Malena Rodríguez Castro, “La década de los cuarenta: de La Torre a las calles”, en *Frente a la Torre*, 144-145.

Ese cuerpo de materias: imagen completa de la cultura actual, debe formar la base de la educación universitaria.<sup>69</sup>

Es importante notar la fecha de este escrito, publicado justo antes del triunfo del Partido Popular Democrático en las elecciones de noviembre de 1940 y que con ello se abrieran las perspectivas de una reforma universitaria. Su planteamiento, por lo tanto, era parte de un debate sobre cuál debería ser el carácter de la reforma. Las coincidencias con Jaime Benítez son evidentes, así como las discrepancias sobre el peso que debería tener “nuestra circunstancia puertorriqueña” en el currículo de la Facultad de Cultura.

Aunque se partía del terreno común de la visión orteguiana de la universidad, las propuestas de Margot Arce de Vázquez, que era independentista, y de Jaime Benítez, quien buscaba distanciarse de toda sospecha de nacionalismo, diferían en cuanto a la cultura que se debía promover. Además, la visión sobre el modelo de gobernanza que debía regir en la nueva estructura universitaria también fincó deslindes en la reforma universitaria de 1942.

<sup>69</sup> Margot Arce de Vázquez, “La misión de la universidad”, en *Foro de los problemas de la cultura en Puerto Rico*, 235-239. Véase también de la misma autora: “La misión de la universidad en la cultura de Puerto Rico”, en *Obras Completas III* (San Juan: Editorial Universitaria, 2001), 222-229, publicado originalmente en *Isla 2*, núm. 10 (1940): 7-10.

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

## DIÁLOGO DE POETAS

---

### El cuerpo en llamas: poemas de Iza Rangel

En uno de los poemas que componen esta selección, la voz poética clama “me distiendo sobre todos/ los planos de las interpretaciones”, invocando una humanidad que se despliega, como el fuego, en muchas dimensiones. Estos dos temas, el cuerpo que se redimensiona y el fuego, son recurrentes en la breve muestra de la poesía de Iza Rangel, joven poeta coahuilense radicada en Monterrey, que *Estudios* presenta para esta edición.

En los dos textos iniciales, “II” y “Papá tú dices no hay mucho que ver”, asistimos a un mismo suceso visto bajo distinta iluminación; en el primero, una figura paterna es protagonista de un incendio y sus secuelas, tanto las físicas, como las que provoca en las miradas de su hija, el miedo y la crudeza que no tiene más remedio que volverse cotidiana; en el segundo, a partir de este mismo hecho, el fuego no solo es una fuerza destructora, sino también fuente de luz y calor, imágenes que transforman también la mirada de la voz poética —y la nuestra, que la acompaña— en torno a la paternidad.

El tercer poema, “Este animal que soy”, un tanto distinto a los otros dos, conserva sin embargo el estilo crepitante y elabora ya no sobre el cuerpo del padre sino el de la hija, un cuerpo de ficción, en negativo, de muchas lecturas, que se transforma como un animal movido por la violencia, pero también, si se pone algo de atención, por una ternura subyacente al propio ser.

Los tres textos, una selección que da cuenta de por qué Iza Rangel fue galardonada con el Premio Nacional de Literatura Dolores Castro 2019, son testimonio de una voz afilada y arrojada que se ha ido abriendo paso en la poesía joven contemporánea, una voz a la que ahora los lectores de *Estudios* pueden asomarse.

*Adrián Chávez*

## EL CUERPO EN LLAMAS

*Iza Rangel\**

### II

Construimos un cuarto  
tú y yo hicimos el techo con nieve seca  
mi abuelo instaló la luz  
en el cuarto de al lado  
mi padre se prendía fuego  
una lámpara entre cuatro paredes blancas  
escuchamos al ministerio público  
a los forenses  
el murmullo de la muerte yo dormía  
tus manos guardaban mis oídos  
mi padre incendiado hizo casa entre las sábanas cubría su cara  
así perdió la nariz los ojos de este lado  
tú llamabas arrullos a los gritos y tu caricia salvaba mi infancia  
encendías la luz como los días  
tu boca:  
*lo más bello lo que uno ama*  
Mi padre tiene piel de cocodrilo  
y solo tú sabes cuánto miedo le tengo a los reptiles.

120

\*Iza Rangel (Saltillo, Coahuila, 1997) es autora del poemario *Envilecidas como hienas miramos la espesura del cielo*. Fue ganadora del Premio Nacional de Literatura Dolores Castro en 2019.



## PAPÁ TÚ DICES NO HAY MUCHO QUE VER

pero siempre me acompañas  
y yo digo que nunca pensé en el terror que quizás  
también sentías al mirarte  
ni en la tristeza que siempre te mantuvo suspendido  
que nunca pensé en los objetos colmados de miedo  
contemplándose en la luz que desprendías  
ni el calor que por momentos los iluminó  
que nunca pensé en las constelaciones que se  
derramaban por tus ojos más allá de la noche  
ni en la forma en la que solías detenerte a mitad de  
todo y sonreír  
que nunca pensé en la estrechez del cuarto y lo  
inmensos que éramos al encendernos y apagarnos  
ni en lo mucho que contábamos cuando yo aprendía a  
seguir tus pasos  
y tu mano me sostenía de caer  
en ese tiempo no existía pequeña tan pequeña como la  
que ahora soy  
porque nadie nunca había llegado hasta ahí  
y yo era para ti toda la vida todo el amor y la ternura  
a cada paso  
y cada yo una extensión de ti  
que por momentos creías reconocer

## ESTE ANIMAL QUE SOY

se va de largo  
y en sus costillas reconoce el pelaje manchado  
—por la sangre  
la saliva  
el vómito—  
la violencia que posee las ganas del desgarre  
—propio a todo el género humano—  
Este animal que soy se viste de conciencia femenina  
mientras lava los platos  
Soy perversa  
calculadora fría mentirosa hipócrita me distiendo sobre  
todos  
los planos de las interpretaciones  
más allá de lo que yo misma me quiera hacer creer  
Esto no es una letanía a mis defectos  
no soy Werther extasiado y en el lodo  
no recuerdo los pasos de memoria  
y me declaro el espacio donde todos los ciclos terminan  
la conciencia débil y accesible  
el cuerpo en renta  
el departamento de muestra que nadie jamás posee  
lugar que se viste para otros  
sin la necesidad de ser habitado  
Todo esto es ficción  
padezco bovarismo desde mis primeros años  
Soy mitómana e hipocondriaca (nadienuncatocomicuer-  
poinfantilenlaregaderanimellamomentirosanuncabe-  
seaunamujerniseolvidarondemínuncanadiemecorrióde-  
sucasayvaciómiscosasenunabolsadecamisetanitodas-  
misposesionescabíanahímipadrenuncaseprendiófuego-  
nidejedeiraverloalhospitalporlamiradayelmiembroace-  
chantedemiprimosobremismuslosnuncanadiemella-  
mointeresadanimalagradecidamimadrenuncasearrepin-

tiónidescargoeelrencorfrustradodesusañosobremínunca-  
sentíelrechazonituveganadesentarmeenelpisodelba-  
ñodecualquierbarallorarnuncalegritéaalguienniinten-  
téempastillarmeporsentirqueerasuficientenuncasentí-  
quefuerasuficiente)

Todo esto es ficción  
y me reduzco a mi palabra  
a esta adopción de discursos gastados  
poetamalditaconfesionalposmodernasuicida  
[que omite el acto inaugural y romántico de la muerte  
No hay nada más romántico que autonegarse romántico  
NOSOYROMÁNTICA  
Me avergüenzo de esta mutilación  
de mis miembros (de esa adopción de cuerpos)  
por la ansiedad constante de caricias  
Rehúyo a los colores cálidos (con el foco fundido del  
baño se siente frío aún en un cuarto  
[lleno de vapor el sesgo sensorial de la luz)  
cavo hoyos en la tierra con las dos manos y me raspo las  
entrañas con una cuchara hasta quedar vacía  
antes del desayuno  
y con la nubosidad de un animal  
tejo una danza de algodón en mi ombligo y uso mi sexo  
como el mejor paliativo  
a mis dudas sobre el lenguaje (con su inaptitud de  
indeterminar la nada)  
que hacen vomitar a mis amigos  
soy un cuerpo  
Yo la peor de todas  
Soy un animal  
que metamorfoseó  
cada uno de sus miembros en una lengua  
y desde ahí se nombra

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

## TAMITLA

---

*Julio Romano\**

Debajo de estas piedras que ahora son mis pies están las huellas que en mí ha dejado el trayecto que he recorrido. ¿Adónde he llegado? No parece que aquí alguna vez el viento haya soplado, ni que seres humanos hubieran habitado estos parajes. El mismo desierto que rodea estas tierras parece resistirse a habitarlas, a decir “esto soy yo, he estado aquí antes que la vida y estaré después de ella, y he visto a seres humanos que solo llegan para morir, si es que no están ya muertos cuando comienzan a hundirse en este abismo”, porque estas tierras no son para otra cosa, sino para hundirse en ellas. ¿Y yo? ¿Por qué ahora estoy aquí? Son otros los desiertos que he habitado, de cortos días y aún más cortas noches.

He llegado aquí huyendo de lo insoportable, de unas ruinas más decadentes que estas que ahora contemplo y que puede contemplar cualquiera que haga aterrizar sus ojos sobre mí. Ruinas producto de ruinas, desierto producto de desiertos, de oquedades, de vacíos que se expanden como si algo hubiera explotado, por fin, después de tanta espera. Perdida, sí, pero ¿no era eso lo que buscaba, lo que quería? ¿No quería desaparecer, alejarme de la atmósfera que me envolvía y no me dejaba respirar, que me asfixiaba, mientras todo el mundo podía verlo sin darse cuenta

\*Julio Romano (Ciudad de México, 1983) es maestro en Literatura Mexicana por la Universidad Veracruzana. Ha sido becario del Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo y del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA). Es autor del volumen de cuentos *No verás el alba*.

ni hacer nada? ¿Cuándo explotará esta cápsula de desventuras que soy, cuándo podré ver realmente qué es lo que hay en mí? Son otros los desiertos que me han habitado, infinitas planicies de soledad, y cada una de esas planicies es un grano de arena de los desiertos de que hablo.

Al contemplar este horizonte distorsionado por el calor me parece que me contemplo a mí misma, como si tuviera frente a mí, más claro que nunca, el abandono que siempre me ha rodeado y que siempre he contenido, ese abandono que me ahoga aquí y donde hay gente, aquí y donde hay viento, aquí y donde hay vida. ¿Y no hay vida aquí, me pregunto, no hay vida debajo de esos árboles secos, en sus raíces; no la hay en el centro de las piedras, en la cima de las montañas; no hay vida en la sencillez de la arena? ¿No hay vida dentro de mí; no late un corazón en mi pecho? Hay soledad. No abandono: soledad. Hay soledades más terribles: aquí yo sé que estoy sola. Casi benditamente sola. Hay soledades más terribles, las que una descubre paulatinamente, las que una desenvuelve con una lentitud deliciosa, porque no sabe que, detrás de la cortina, el escenario está vacío. Hueco. Silente. He aprendido a vivir la soledad. A soportarla. A ver cómo el tiempo se consume y desgasta todo lo que encuentre a su paso. Yo lo he visto, y no hay nada peor que pueda contemplar un alma. Pero es más espeluznante saber que es lo único que se puede contemplar, y que en ello no es posible encontrar placer alguno. Yo no pude encontrar ese placer, ese gozo de ver cómo se desmorona la construcción más perfecta, de cómo se pudre el fruto más exquisito. Por eso he llegado aquí, para buscar algún tipo de deleite, por discreto u oculto que sea. Los he tenido, pero los que antes me causaban placer, no me satisfacen más.

Hubo un día en que me causaba placer la espera. No la mía, sino la del otro: el hecho de que alguien me esperara. Durante muchos años pude hacerlo, tener esperando por mí a todo el mundo, a quien yo quisiera. ¡Si yo lo hubiera deseado, el sol mismo habría tenido que aguardar a que yo despertara para empezar a deslizar sus rayos por la superficie de la tierra, para derretir la escarcha que se forma en las ventanas durante la noche! Si yo lo hubiera deseado, la luna habría tenido que esperar el momento en que yo me enamorara para embellecer ese hueco escalofriante que es el cielo de la noche. Si yo lo hubiera deseado, la lluvia habría tenido

que esperar a que mi corazón se rompiera para brotar como un manantial desde mis ojos y ahogar a la ciudad que me encontrara llorando. Pero estaba sumida en un sueño profundo, en un embrujo cuyo hechizo me hacía creer que con los hilos de mis manos podía mover al universo. Y nunca me di cuenta de que esos hilos no eran para que se hiciera mi voluntad, sino para que obedeciera una voluntad cuyo maquinador desconocía, pero que podía deshacerme con la facilidad con que finalmente lo hizo. Aun hoy no sé si he logrado despertar del todo de ese sueño, pero estoy abriendo los ojos, y es desgarrador descubrir que el sol ahí está, brillante, delante de mí, y que su luz lastima y que nunca lo había visto brillar con esa intensidad porque nunca había estado despierta.

Con la lluvia era distinto. La lluvia inundó mil y mil veces la ciudad que me veía llorar, hasta que la ciudad, cubierta por el agua salada de mis lágrimas, cesaba en sus latidos. Pero nunca nadie me vio llorar. Yo despreciaba el llanto y al que lloraba, y me despreciaba a mí misma por hacerlo en secreto... era mi secreto, un pecado imperdonable. Llorar. Nadie debía saber que yo lloraba. La lluvia cayó siempre que yo quise...

Pero la luna... La luna no brilló para mí más que una vez. Y no brilló para nadie más. Con estas mismas ropas que hoy me cubren me mecía en el enramado de un árbol. Ya lo habíamos pactado: antes de que el cielo comenzara a ensombrecerse nos veríamos en ese preciso árbol. No había necesidad de decir más: ambos sabíamos cuál. Era aquel al lado de cuyo tronco algunas tardes nos recostamos y entonamos canciones de olvido y de soledad que nadie, salvo nosotros dos, conocía. Aún está ahí el pasto que arranqué con mis manos, ¡con qué debilidad lo hice, mientras tú me hablabas en voz baja! Se hacía un silencio... era como si las aves te escucharan y dejaran de trinar mientras contabas pasajes de historias que a mí me fascinaban. Pero tú sabías que una historia me fascinaba más que cualquier otra: la que debía trazarse en el vasto pergamino del futuro.

Me recosté boca arriba sobre la yerba, no me importaba nada, salvo soñar, quizá por primera vez. Cerré los ojos y escuché el canto de las aves de la tarde. Sabía que dejarían de trinar cuando tú llegaras, y esperaré pacientemente, con los ojos cerrados, meciéndome en el enramado

del árbol. No temía que no llegaras, desde luego que no temía eso. Mis temores en ese momento estaban orientados a otros puntos, y poco a poco se fueron desvaneciendo. Me desharía del mundo que conocía, ¿y cómo no iba a temer eso? ¿Cómo no tenerle miedo al mañana, a un mañana que sería distinto a todos los días que hasta entonces yo había vivido, si se puede decir que era eso lo que hice con los días? Para mí no habría más horarios ni presentaciones, más compromisos frívolos. Me sentiría libre por primera vez... y para mí eso era escalofriante.

Y las aves trinaban encima de mí, anunciaban con voces cada vez más quedas tu llegada, tus pasos sobre el pasto, tus juegos a esconderte entre los matorrales o detrás de los árboles... pero te descubrirías al llegar a aquel en el que yo te esperaba. La noche avanzaba, y tú, como ella, también lo hacías, hacia mí.

Pude sentir debajo de mi cuerpo la primera humedad del anuncio de la noche, que era como un beso tuyo fragmentado en minúsculas gotas de rocío que envolvían mi cuerpo, como esperaba que tú lo hicieras con tus labios. ¡Sabía que no te importaría que otras manos me hubieran recorrido, que otros cuerpos me hubieran explorado, que otras bocas me hubieran descubierto! No, eso no te importaría a ti.

Veía la luna, enorme y plena, como nunca la había visto, que segundo a segundo buscaba, muy discretamente, como todo lo que hace, posarse encima del árbol en cuyo enramado yo me mecía. Abajo, allí donde aún podía ver la manta con la que te cubrí una noche que te quedaste dormido antes que yo, las cigarras empezaron a chirriar. La luna se acercaba a mí y al árbol, y en la yerba no se escuchaban tus pasos. Alrededor de mí, desde cualquier rama, el canto de las aves era a cada momento más y más desgarrador. Y ahí me quedé, meciéndome en el enramado del árbol. Esperándote. Era como una muerte que llegaba a mí desde lo blanco de la luna y desde lo lejano de tus pasos y de tus historias; para el mundo que me conocía estaba ya dispuesta a desaparecer, y por eso fui al árbol en cuyo enramado me mecía, que sería el único testigo de mi partida, y terminó siendo el único testigo de mi muerte. Y ahí, en sus brazos, que no en los tuyos, morí por primera vez. Por primera vez en mi vida estuve dispuesta a esperar, y te esperarías a ti. Y esperé por primera vez. Pero nunca llegaste. Las aves nunca dejaron de cantar;



cantaron hasta el amanecer. Y yo canté con ellas. Tal vez haya sido que soñé demasiado. Y soñé por primera vez. Una suerte de rocío que era a la vez tormenta empezó a brotar de mí. Y sentí como si llorara por primera vez.

¿Ves esta cicatriz en mi rostro? Es el surco que han dejado mis lágrimas.

Desde esa noche no he dejado de llorar. La luna se perdió, con su palidez, sintiendo lástima por mí. Nadie antes había sentido lástima por mí, porque yo no lo permití nunca. Ahora yo llevo, cubriendo mi cuerpo, el color macilento de la luna, el dolor de la luna, que todas las noches se asoma esperando ver sus ilusiones realizadas y que, derrotada, se hunde en el horizonte cada madrugada, con el corazón deshecho de quien ha sido abandonado. Y empecé a caminar, siguiéndola, y es el camino de la luna el que está debajo de mis pies. Así llegué a Tamitla. Llegué a Tamitla en busca de mis ilusiones y mis sueños. Llegué a Tamitla a buscar mi llanto perdido y seco, los árboles que lo absorbieron, los caudales que se lo llevaron, las bocas que lo bebieron. Llegué a Tamitla para buscar mi amor; vine a buscar y a recoger todos los pedazos de mis ilusiones rotas, a reconstruirlas, porque ahora sin ilusiones mi vida despedazada no tiene sentido. Y de Tamitla me voy con la condena con que me he ido de otros lugares, que es regresar. Y de Tamitla me voy como de otros lugares me he ido: sin llanto, sin luz y sin amor. He llegado en busca de ti, y en busca de ti me voy.

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

LA UNIVERSIDAD EN  
ESTADO (A)CRÍTICO.  
ENTRE LA TECNOCRACIA  
Y LA BUROCRACIA

*María Fernanda Crespo Arriola\**  
*Leonardo Ruiz Gómez\*\**

RESUMEN: La universidad, en la medida en la que tiene como principal objetivo la generación de conocimiento, se encuentra constantemente en un estado de crisis. Sin embargo, actualmente pasa por un periodo acrítico respecto a las dinámicas de poder que han configurado su desarrollo en el último siglo. En el presente texto se analizan la burocracia y la tecnocracia como estructuras de control que determinan a la universidad en sus propios designios. A partir de la adquisición de diversas funciones ajenas a su objetivo original y de la transferencia de legitimidad a otras instancias externas, la universidad ha adoptado acríticamente una imposición de sentido que la lleva poco a poco a la intrascendencia. Solo la reflexión crítica y la búsqueda incondicional de la verdad podrán devolverle el lugar central que merece dentro de las sociedades modernas.

PALABRAS CLAVE: Crisis, educación, Foucault, Marcuse, poder.

RECEPCIÓN: 8 de junio de 2021.

ACEPTACIÓN: 30 de junio de 2021.

DOI: 10.5347/01856383.0138.000301211

THE UNIVERSITY'S (A)CRITICAL CONDITION.  
BETWEEN TECHNOCRACY AND BUREAUCRACY

ABSTRACT: The university, insofar as its main objective is the generation of knowledge, is constantly in a state of crisis. However, it is currently in an uncritical period regarding the power dynamics that have shaped its development in the last century. In this text, bureaucracy and technocracy are analyzed as control structures that determine the university in their own designs. From the acquisition of various functions outside its original objective, and from the transfer of legitimacy to other external bodies, the university has uncritically adopted an imposition of meaning that gradually leads to irrelevance. Only critical reflection and the unconditional search for truth can restore it to the central place it deserves in modern societies.

KEYWORDS: Crisis, education, Foucault, Marcuse, power.

\* Universidad Panamericana. Escuela de Psicología.

\*\* Universidad Panamericana. Facultad de Filosofía.

## LA UNIVERSIDAD EN ESTADO (A)CRÍTICO. ENTRE LA TECNOCRACIA Y LA BUROCRACIA

### Introducción

132

Nada tiene de original hablar sobre la crisis de la universidad. En efecto, que la universidad está en crisis no es ninguna novedad. Basta echar un vistazo a cualquier trabajo que documente su historia para constatar que su identidad ha estado sometida a constantes tensiones y contradicciones. Cualquier institución de más de novecientos años sufrirá de estas mismas condiciones, a veces esquizofrénicas, a veces paranoides, a veces, ciertamente, crónicas y definitivas.

Que la universidad está en crisis no solo no es nuevo, sino que tampoco es extraño. La íntima relación que ha tenido siempre con la misión de

generar y preservar los conocimientos y los saberes explica que, de algún modo, se sumerja en las espesas crisis y vaivenes que esas nociones (la de “conocimiento” o la de “saber”) han tenido también a lo largo de la historia. No solo eso, la “generación de conocimiento” como meta implica, en sí misma, ciertas complicaciones ineludibles: no se trata, por ejemplo, de un objetivo perfectamente definido, puesto que siempre se puede seguir generando conocimiento y, en ese sentido, su misión la obliga a estar siempre en una especie de tránsito, a seguir conociendo y, paulatinamente, a reinterpretar a la luz de ese nuevo conocimiento lo que entendemos por “saber”.

A esto habría que sumar un hecho de carácter más bien práctico, esto es, que la universidad requiere una serie de medios, materiales o humanos, muy concretos. Así, si se tiene en cuenta el carácter tan etéreo del presunto objetivo que la universidad persigue, es fácil que se pierda el rumbo cuando se convive con necesidades pedestres e inmediatas: mientras se alcanza la noble meta de generar y preservar el conocimiento, alguien tiene que pensar que debe haber gises en las aulas.

Por consiguiente, la pregunta sobre si la universidad está o no en crisis resulta baladí. El planteamiento debe trasladarse más bien a la cuestión de cuáles son las características que tiene esta particular crisis de la universidad actual. O más bien: si esta crisis que vive hoy en día encaja dentro de los procesos que la han transformado históricamente. En definitiva, habría que preguntar: ¿es normal esta crisis?

Nuestra opinión es que no: la universidad no está en un periodo convulso a causa de una reflexión intensa y sesuda sobre su naturaleza. En sentido etimológico, *crisis*, del verbo griego *krínein*, se refiere a un juicio, a un proceso de enjuiciamiento. Así, la universidad no está en un periodo crítico, si por crisis entendemos, siguiendo esta etimología, un periodo de discernimiento sobre su naturaleza. Constatamos, más bien, un periodo

acrítico en la universidad; no porque no existan personas o instituciones que reflexionen sobre su esencia o destino, sino porque, como demostraremos, hay estructuras que guían su desarrollo y que impiden la libre reflexión crítica. La universidad ha sido enmarcada en una maquinaria que, mediante una exacerbada repetición, se legitima e impide el paso a una verdadera crítica. Su crisis es, pues, la falta de crisis.

Para tratar de materializar esta idea, nos ocuparemos de dos fenómenos que, en tanto culturales, rebasan por mucho el ámbito de la educación superior y, no obstante, reflejan de manera elocuente el *ethos* de la universidad en el mundo actual y, de manera particular, en México. Se trata de la tecnocracia y la burocracia. Cada uno de estos fenómenos es una manifestación de la instrumentalidad que ha reinado en las universidades, de manera creciente, en los últimos siglos.

### **La universidad en los tiempos de la tecnocracia**

Entre las metamorfosis que ha sufrido la universidad en los últimos siglos, destaca la que vino con la Revolución Industrial del siglo XIX. Ya desde la Revolución Francesa se preconizaba un cambio sustancial tanto de sus metas como de su estructura adminis-

trativa. El antiguo modelo de la universidad medieval había quedado en el pasado. Los ilustrados la veían como un mero resabio del poder que había tenido la Iglesia, donde encontraban pocas noticias de los grandes descubrimientos y avances que la ciencia moderna había llevado a cabo. La robusta estructura que sostenía a las universidades fue remplazada por pequeñas escuelas profesionalizantes, destinadas a capacitar personal para satisfacer las necesidades de las nuevas relaciones sociales surgidas con la llegada de la modernidad.<sup>1</sup> El papel que cumplieron los gremios en la Edad Media y el Renacimiento, como instituciones certificadoras de los conocimientos de una determinada profesión, fue adoptado por la educación superior. Así, junto a algunas universidades más antiguas, aparecieron otras instituciones, como las escuelas politecnicas o las escuelas normales. La idea fundamental de la universidad como generadora de saber quedó opacada por esta nueva misión que la colocaba como un eslabón más en la cadena de producción.

Si la mentalidad ilustrada veía con sospecha la relación íntima que había

entre las universidades y la Iglesia, no reparó, en cambio, ante una intrusión profunda de otras esferas de poder. Las escuelas politecnicas, por ejemplo, desde su aparición estuvieron determinadas por los intereses del Estado y por sus necesidades bélicas. Se cuenta que Ernest Renan, famoso catedrático francés, llegó a afirmar que la guerra franco-prusiana de 1870 la ganaron las universidades alemanas, pues habían sido superiores en tecnología armamentística.<sup>2</sup> Es evidente que, para ese entonces, la universidad había sufrido un cambio determinante: su función social rebasaba por mucho la mera generación de conocimiento; se había sometido a una lógica de resultados que le era por completo ajena.

Una legitimación de este tipo —medida por la eficiencia en el alcance de sus resultados— es propia del ámbito de la técnica y no de la teoría. La teoría implica, primordialmente, la consecución de un efecto que no tiene existencia más allá del sujeto. En su etimología —del griego *theoreîn*—, la teoría está más cercana a la idea de contemplación que a la de producción.<sup>3</sup> De esta manera,

<sup>2</sup> Rudy, *The universities of Europe*, 126-127.

<sup>3</sup> En el conocimiento no hay proceso temporal. Para comprender esto, sirve advertir que en los verbos de conocimiento se puede usar indistintamente el presente y el pretérito perfecto; cosa que, es interesante notar, no sucede del mismo modo con los verbos de movimiento y producción: “Lo mismo da decir ‘veo’ que ‘he visto’. Si veo, ya he visto. Y

el destinatario final de la labor universitaria solo puede ser el sujeto individual y, en consecuencia, la “generación de conocimiento” no se puede hacer al margen de él: los productos de la investigación (publicaciones, docencia, tecnología) son, en este esquema, un medio para la transmisión de este conocimiento; pero el conocimiento no es tal, sino hasta que llega a otro sujeto.

La proliferación de instituciones de educación superior, en su mayoría técnicas, no diluyó la relevancia social de las universidades, sino que generó el efecto contrario: con el ánimo de compartir el prestigio universitario, algunos de estos institutos comenzaron a adquirir rangos semejantes o equivalentes a los de la universidad, y las universidades mismas empezaron a adjudicarse funciones de formación y certificación para la creciente demanda de puestos técnicos, burocrá-

ticos y especializados en la sociedad industrial.<sup>4</sup>

Así, la universidad fue adquiriendo funciones de manera indiscriminada. Como señala De Sousa, esta reorganización de funciones en el panorama de la educación superior fue realizada sin una articulación lógica y esto “llevó al mercado de la educación superior a autodesignar su producto como universidad sin asumir todas las funciones de ella, seleccionando las que le aseguraban fuentes de lucro y concentrándose en ellas”.<sup>5</sup> Esta tendencia encuentra —después de siglos de afirmación— su extremo más radical en las actuales *Corporate Universities*, instituciones que, tras elaborar programas de capacitación especializada para sus empleados y futuros empleados, terminaron convirtiéndose en universidades cuya certificación posee reconocimiento más allá de su propia empresa.<sup>6</sup>

---

cuando he visto, puedo seguir viendo. Propiamente, el conocimiento no tiene límite o término, ya que él mismo es su propia finalidad [...] En cambio, esto no sucede con los verbos de movimiento o de fabricación. No da lo mismo decir ‘ando’ que ‘he andado’, porque cuando el movimiento se termina ya no me muevo, y mientras ando todavía no he concluido el trayecto previsto. Otro tanto acontece cuando digo ‘construyo’ y ‘he construido’, porque cuando finalizo el edificio es cuando ceso de construir, y mientras construyo el edificio no se considera finalizado”. Alejandro Llano, *Repensar la universidad. La universidad ante lo nuevo* (Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias), 36.

<sup>4</sup>Rüegg, *A history of the university in Europe*, 4.

<sup>5</sup>Boaventura de Sousa, *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad* (La Paz: CIDES-UMSA, 2007), 58-59.

<sup>6</sup>Unesco, *Hacia las sociedades del conocimiento* (Mayenne: Ediciones Unesco, 2005), 98. Solo por poner un ejemplo, McDonald’s elaboró a principios de la década de 1960 un programa llamado *Hamburger University*, a la que se inscriben unos 5000 estudiantes cada año y cuya certificación es válida para laborar en el sector restaurantero. “About us”, *Hamburger University*, <https://www.mcdonaldsuniversity.com.br/quem-somos/?lang=en>.

La existencia de instituciones de este tipo no debería ser preocupante ni para la subsistencia ni para la conservación de la identidad de la universidad. El problema radica en el efecto mimético que se ha generado en las universidades de corte clásico (llamémoslas así) frente al éxito monumental de las instituciones de certificación y preparación técnica. Esta mimesis se puede constatar en el esfuerzo por reducir los tiempos y las exigencias en los programas universitarios, la reducción de obstáculos académicos y burocráticos para la titulación o certificación, el carácter práctico y aplicado de la formación en áreas donde no necesariamente viene al caso. El papel central que se busca imponer a los programas de extensión dentro de las universidades también es síntoma de esta mimesis,<sup>7</sup> pues el valor de un programa debe ser medible por sus efectos *inmediatos* en la sociedad. Incluso el ámbito de la generación de conocimiento se ha visto afectado por esta visión tecnocentrista: el fetichismo por el género científico del *paper*, como producto acotado y mensurable del trabajo científico, es una clara muestra.<sup>8</sup>

<sup>7</sup>De Sousa, *La universidad en el siglo XXI*, 65-66.

<sup>8</sup>No es casualidad que las publicaciones científicas sean también un invento de la Ilustración. Actualmente, el libro ha dejado de ser el género paradigmático de la transmisión de conocimiento, pues contiene un entramado amplio y complejo de

Este cambio de dirección en la función de la universidad no solo encuentra sus orígenes en las dinámicas internas de la educación superior, sino que aparece enmarcado en un paradigma cultural al que no podía ser ajena. La universidad hoy en día (como espacio de conocimiento y de ordenamiento del saber) se encuentra invadida y cercenada por una mentalidad operativa y, más específicamente, por una “realidad tecnológica” que lo trastoca todo.

En efecto, esta mimesis entre la universidad y las instituciones de educación técnica se da en un contexto cultural en el que lo tecnológico funciona como una especie de *a priori* que jerarquiza y evalúa la realidad: la eficiencia —un adjetivo propio de las máquinas— es ahora el criterio último de valoración cualitativa.<sup>9</sup> Como sostiene atinadamente Herbert Marcuse, nos encontramos bajo el yugo de una nueva ideología que, como cualquier otra, no solo circunscribe toda una cultura, sino que proyecta un “mundo”;<sup>10</sup> es decir,

---

ideas que son difíciles de enmarcar en un esquema cuantificable de objetivos y resultados.

<sup>9</sup>Considérese, por ejemplo, el imperativo tecnológico: *todo lo que técnicamente puede hacerse, se hará*. El ámbito de la producción rebasa e invierte el ámbito de lo práctico: si bien la acción humana está delimitada por la ética, lo tecnológico está liberado de estas amarras.

<sup>10</sup>Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada* (Barcelona: Planeta-Agostini, 1993), 131.



ordena la realidad material e intelectual desde la óptica de la utilidad, la competencia y el pragmatismo, a la vez que engendra una serie de prácticas e instituciones que sirven para legitimar dicha cosmovisión.<sup>11</sup> Que Marcuse hable de la creación de un “mundo” a partir de la tecnocracia como ideología no es una mera hipérbole: el mundo tecnológico nos antecede en nuestro actuar humano; aparecemos como agentes morales en un mundo ya tecnificado.<sup>12</sup> Si la técnica nació como una respuesta racional a necesidades específicas que la naturaleza imponía al ser humano y a las que este no podía atender con sus recursos biológicos, ahora la tecnología es más bien como el escenario —una nueva naturaleza, un nuevo mundo— que crea nuevas necesidades según sus propias reglas, y cuya solución solo se puede alcanzar rindiendo tributo a la tecnología misma.

<sup>11</sup> Siguiendo a Theodor Adorno, Marcuse afirma: “Esta absorción de la ideología por la realidad no significa, sin embargo, el ‘fin de la ideología’. Por el contrario, la cultura industrial avanzada es, en un sentido específico, más ideológica que su predecesora, en tanto que la ideología se encuentra hoy en el propio proceso de producción”. Marcuse, *El hombre unidimensional*, 41.

<sup>12</sup> Cabrera menciona cómo, en un periódico, a modo de publicidad para productos informáticos, encontró un titular que rezaba: “Antes el hombre esperaba a la tecnología, pero hoy en día es la tecnología la que tiene que esperar al hombre”. Daniel H. Cabrera, *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas* (Buenos Aires: Biblos, 2005), 205.

Este *logos* de la técnica (como fuerza liberadora, que abriría oportunidades de emancipación mediante el dominio de la naturaleza y de la sociedad) se nos presenta, entonces, como “tecnolatría” y nos confronta con una fatal paradoja: con el encadenamiento de nuestra propia liberación, pues es esta misma técnica, con su discurso totalizante y su burocracia aplastante, la que nos arroja a una servidumbre de la que difícilmente logramos escapar.

Lo dramático es que, en la medida en que la transformación técnica de la naturaleza implica la del hombre, este *a priori* tecnológico funciona, en realidad, como un *a priori* político<sup>13</sup> que revoluciona todo el entramado social y que, por consiguiente, incide en la esfera del saber que representan las instituciones; entre ellas, por supuesto, la universidad. La técnica se erige así como el nuevo ídolo al que nuestras instituciones rinden culto y frente al cual la universidad (y, por tanto, el conocimiento) adquiere una organización muy particular: la racionalidad científica se juega principalmente como razón instrumental (el saber que se procura se reduce a un conjunto de mediciones y operaciones) y, lo que es más abrumador, el hombre mismo (como parte de la institución) se convierte en un “objeto” más, sometido a las leyes de la productividad, la

<sup>13</sup> Marcuse, *El hombre unidimensional*, 180-181.

eficacia y lo cuantificable. Según el dictamen de Marcuse, “el mundo tiende a convertirse en la materia de la administración total, que absorbe incluso a los administradores”.<sup>14</sup> Solo así se comprende que la universidad, como objeto de esta administración y en tanto está sometida a este *a priori* político, pueda recibir un diagnóstico como el siguiente:

[E]stamos presenciando hoy una serie de reestructuraciones cuyas consecuencias apenas se empiezan a evaluar: concentración de recursos en las universidades o departamentos con mejores resultados, o incluso separación de las funciones de investigación y enseñanza, en nombre del principio de la rentabilidad de la inversión; promoción de las disciplinas más avanzadas, especialmente en el sector clave de la ciencia y tecnología (nuevas tecnologías de la información y la comunicación, biotecnologías y nanotecnologías), en detrimento de las humanidades; y fomento de modalidades de gestión más empresariales.<sup>15</sup>

Lo alarmante es que la universidad, como espacio para el pensamiento y la crítica (que, en buena medida, genera espacio para la oposición y la resistencia), se haya adaptado con tanta comodidad a esta racionalidad

<sup>14</sup> *Ibid.*, 196.

<sup>15</sup> Unesco, *Hacia las sociedades del conocimiento*, 98.

tan propia de la industria o la empresa. Se trata de un *statu quo* que es a la vez autolegitimante y autoimpulsante, y que tiene como característica una cómoda y paulatina pérdida de libertad,<sup>16</sup> a la que la universidad se ha acostumbrado y cuyos costos parece pagar felizmente. Por poner un ejemplo: en 2018 la Universidad de Wisconsin, Stevens Point, se propuso reestructurar sus programas educativos a causa de un déficit de 4.5 millones de dólares acumulado en dos años. La reforma consistía en ofrecer programas de alta demanda (como *management, fire science, marketing*, etc.) y desaparecer otros menos rentables (*english, philosophy, political science*).<sup>17</sup>

En México la perspectiva no es más esperanzadora, y las humanidades son el daño colateral obvio. Por mencionar solo un caso, en 2005 se planteó la posibilidad de suprimir en la Universidad Autónoma de Nuevo León (la universidad pública de una de las ciudades más importantes del país) las carreras de historia y filosofía para “adecuarse a las necesidades

<sup>16</sup> Marcuse, *El hombre unidimensional*, 31.

<sup>17</sup> “UW-Stevens Point proposes adding, cutting programs to prepare for future”, *UW-Stevens Point*, <https://www.uwsp.edu/ucm/news/Pages/Repositioning18.aspx>. El caso no es en lo absoluto aislado, pues el mismo fenómeno se repite en distintas universidades de Estados Unidos. David Glenn y Pete Schmidt, “Disappearing disciplines: degree programs fight for their lives”, *The Chronicle of Higher Education*, 28 de marzo de 2010, <https://www.chronicle.com/article/Disappearing-Disciplines-/64850>.

del mercado”.<sup>18</sup> Para restituir las, hubo que hacer cambios estructurales que las volvieran más rentables. Exigencias semejantes se plantean en otras facultades humanísticas del país, en donde las autoridades universitarias han exigido la inclusión de prácticas profesionales, especialidades incorporadas a la carrera, titulación cero, entre otras, con miras a la rentabilidad social y de la institución.

Se podría pensar que esta lógica eficientista está justificada en un país cuyas necesidades sociales son grandes y apremiantes. Desde el punto de vista tecnocrático, invertir recursos en disciplinas improductivas sería un lujo que, al menos en México, resultaría inmoral. Pero esta idea se basa en un prejuicio, nuevamente de carácter instrumental, y que tiene mayor eco en los países en vías de desarrollo: la suposición de que la educación superior tiene como función el ascenso socioeconómico universal de los individuos.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> David Carrizales, “Desaparecen las carreras de Historia y Filosofía en la UANL; el mercado, la causa”, *La Jornada*, 9 de febrero de 2005.

<sup>19</sup> En este esquema, la universidad no solo tendría el papel de elevar el futuro nivel socioeconómico de los estudiantes, sino que además retrasa su inserción en los mercados laborales, de manera que se absorbe el excedente de mano de obra que la demanda laboral no alcanza a cubrir. Heriberta Castañón, “La crisis en la UNAM”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLIV, 178 (2000): 299. En sectores muy amplios de la comunidad estudiantil solo esta segunda función se cumplirá, ya que más del 58% de los alumnos matriculados no obtendrá

Esta idea desencadenó en México un aumento desproporcionado de los estudiantes que cursan educación superior: pasó de 30 000 en 1950 a 1 250 000 en 1990<sup>20</sup> y 4 430 248 actualmente.<sup>21</sup> Esto acarrea el problema de que no hay manera de garantizar ni el espacio académico para satisfacer las demandas de educación superior ni el mercado laboral donde acomodar a la masa de profesionistas egresados de las universidades.

La idea de tener un título universitario como peldaño para alcanzar una clase social más alta sigue teniendo vigencia en México,<sup>22</sup> pero se encuentra en plena crisis en los países más desarrollados. Una vez que la universidad ha entrado en una dinámica eficientista, lleva la batalla perdida.<sup>23</sup> Sus competidores —aquellos que ella misma eligió al abandonar su vocación por la generación del cono-

un título universitario. Véase: DGESU, *Programa nacional de la educación*, 2017, <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/EBESNACIONAL.aspx>.

<sup>20</sup> Castañón, “La crisis en la UNAM”, 301-302.

<sup>21</sup> DGESU, *Programa nacional de la educación*.

<sup>22</sup> Y no sin razón, pues las cifras indican que, en términos generales, sigue siendo rentable pagar una carrera universitaria. IMCO, “Compara carreras”, *IMCO*, <http://imco.org.mx/comparacarreras/#!/resultados/532+332>; Catalina Delgado, “¿Vale la pena estudiar una carrera en México?”, *Este País*, 1º de abril de 2014, <http://archivo.estepais.com/site/2014/vale-la-pena-estudiar-una-carrera-en-mexico>.

<sup>23</sup> Anna Davies, Devin Fidler y Marina Gorbis, *Future work skills 2020* (Institute for the Future, 2011), [https://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A\\_UPRI\\_future\\_work\\_skills\\_sm.pdf](https://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf).

cimiento— son entidades construidas para realizar un trabajo mucho más eficiente en términos de capacitación de personal, transmisión de información y acreditación de habilidades. Frente a estas instituciones de certificación (se consideren o no a sí mismas como universidades), la universidad clásica no tiene oportunidades, pues carga con los grandes “lastres” de la misión de generar conocimiento y de formar intelectualmente a sus estudiantes, dos objetivos demasiado caros y con frutos demasiado lejanos como para ser considerados en una lógica tecnocrática o de mercado. No hay razones para creer que este proceso que ha tenido lugar en los países más desarrollados no lo hará también en México, una vez que proliferen las instancias certificadoras y que el mercado laboral acepte más estas opciones.

Todas estas ideas no solo han lastimado a la universidad, sino también a los estudiantes, a quienes se les prometió el ascenso social mediante una educación superior y se encontraron, una vez terminada la carrera, con un título devaluado por la inflación súbita de egresados en busca de integrarse al mercado laboral. Se podrá suponer que, con sus defectos, es una estrategia para lograr cierta equidad. Pero pensar que el paso por la licenciatura de toda o la mayoría de la población garantizará o, simplemente,

contribuirá a la igualdad entre los ciudadanos es ingenuo: dada la inmensa cantidad de recursos que se necesitan para garantizar la excelencia de los estudios universitarios, se corre siempre el riesgo de que la proliferación de sistemas educativos muy poco igualitarios desencadene nuevas estratificaciones sociales o acentúe más las existentes.<sup>24</sup>

En suma, el paradigma tecnológico confunde el acceso a la información, la certificación de habilidades y la aplicación de técnicas y procesos con la generación de conocimiento. Confunde, en definitiva, las funciones que acaso corresponden al Estado con las de la universidad.

### **La burocracia como testigo gráfico del control**

Un vicio del que se nutren nuestros sistemas democráticos y, por tanto, que constituye también a nuestras universidades, es el afán de control. La cuestión es quién detenta este control, pues si de algo debiera carecer la democracia, es de un poder centralizado, asimétrico y soberano, ocupado en

<sup>24</sup>Unesco, *Hacia las sociedades del conocimiento*, 99. Este señalamiento es de especial importancia en México, donde hay más de 3655 instituciones de educación superior (DGESU, *Programa nacional de la educación*, 2017). Es evidente que la calidad educativa en un universo tan amplio de instituciones será demasiado heterogénea como para contribuir a la igualdad social.

vigilar y dirigir nuestras acciones. En efecto, lo interesante de nuestras sociedades no se encuentra en el control y la vigilancia *per se* (que han existido siempre), sino en el hecho de que tales ejercicios de poder también se han democratizado. Piénsese en el panóptico de Bentham, que con su arquitectura omnividente le es tan propio a nuestras democracias y, más aún, a nuestras instituciones, pues garantiza un poder amorfo, pero continuo y disciplinario, en el que los individuos se encuentran perpetuamente bajo la mirada de alguien. No es extraño, entonces, que la universidad, como institución, tenga entre sus funciones la importante tarea de vigilar a quienes poseen el conocimiento, certificar a quienes lo han conseguido y controlar su manejo y validez. Tampoco es extraño que la parasiten nuevas formas de dominación y de poder, no del todo desinteresadas.

En efecto, en la historia encontramos numerosos ejemplos de que el saber se ha instrumentalizado y se ha utilizado como herramienta de poder por medio de la universidad. Por ejemplo, el emperador austriaco Francisco II pronunció en 1821 un discurso para catedráticos en el Laibach Museum en el que afirmó: “No necesario sabios, sino ciudadanos buenos y honestos. Su trabajo es lograr que los jóvenes se conviertan en eso. Aquellos que me sirven deben enseñar lo

que les ordeno”.<sup>25</sup> Registros históricos muestran que la situación general en Europa era bastante similar: aunque se suele creer que la reforma educativa emprendida por Wilhelm von Humboldt moldeó definitivamente la universidad europea, los hechos muestran que esta visión pronto encontró resistencias poderosas. Von Humboldt contemplaba una serie de libertades para los profesores: libertad de cátedra y libertad económica para que se concentraran en la generación de conocimiento;<sup>26</sup> también luchaba por dar autonomía territorial a las universidades, y sobre todo, abogaba por una libertad del conocimiento en sus métodos y en sus fines.<sup>27</sup> Sin embargo, sus sucesores no fueron tan visionarios y restringieron esta autonomía universitaria, temerosos de que se generara “un Estado

<sup>25</sup> Rudy, *The universities of Europe*, 104.

<sup>26</sup> “La universidad está reservada para lo que el ser humano puede encontrar por y dentro de sí mismo: la introspección de la ciencia pura. Para esta actividad en el sentido más amplio, se necesita libertad y la soledad es útil. Estos dos requisitos encauzan la organización externa de las universidades. Los cursos lectivos son solo un aspecto secundario; lo esencial es que las personas vivan varios años para ellas mismas y para la ciencia.” Wilhelm von Humboldt, citado en: Marianna Wertz, “Education and character. The classical curriculum of Wilhelm von Humboldt”, *Fidelio* 5, núm. 2 (1996): 37.

<sup>27</sup> “El principio general debería ser, en cualquier escuela, esforzarse por el ejercicio pleno e impecable de los principales poderes de la mente; excluir de la educación escolar los conocimientos fácticos que, por necesarios que sean, fomentan poco o con demasiada estrechez esas potencias; y reservar las escuelas especializadas para la vida práctica.” *Ibid.*, 35.

dentro de otro Estado”.<sup>28</sup> Así, en una dirección completamente opuesta a la ideada por von Humboldt, la educación quedó sometida al control del Estado.<sup>29</sup>

En México, la situación de la universidad, aunque muestra ciertas particularidades, no parece tener una tónica distinta. La breve historia de Fuentes Molinar<sup>30</sup> muestra cómo la identidad de la universidad mexicana ha estado determinada por su relación con el Estado; pero no fue este el único agente externo que tomó el control de la universidad. Solo por mencionar un ejemplo, en el IX Congreso Nacional de Estudiantes, en una de las mesas coordinadas por autoridades como Lombardo Toledano, se llegó a la conclusión de que “las universidades y los institutos de carácter universitario del país tienen el deber de orientar el pensamiento de la nación mexicana”.<sup>31</sup> Veladamente, se determinaba que la ideología que debía guiar este pensamiento era el materialismo dialéctico. Es célebre la respuesta que dio el catedrático Antonio

Caso a esta intervención ideológica: “La Universidad de México es una comunidad cultural de investigación y enseñanza: por tanto, jamás preconizará oficialmente, como persona moral, credo alguno filosófico, social, artístico o científico. Cada catedrático expondrá libre e inviolablemente, sin más limitaciones que las que las leyes consignent, su opinión personal filosófica, científica, artística, social o religiosa”.<sup>32</sup>

Estos episodios ilustran la instrumentalización que sufrió la universidad a manos de agentes externos. Sin embargo, uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la universidad hoy tiene que ver con el afán de vigilancia y de control que la carcome desde dentro y que tiene por bandera las insignias de la burocracia.

La burocracia llegó a reinar en las universidades por las mismas causas por las que es más fácil sufrir en casa una plaga de ratones que una de leones: entran por la puerta trasera, parecen inofensivos y apenas se dan a notar. En efecto, otras amenazas a la universidad fueron repelidas, como los movimientos nacionalistas o radicales,<sup>33</sup> pero no la silenciosa burocracia. Esta, como una organización que pretende distribuir y gestionar la acción humana, aparece como una herramienta que asegura el funcio-

<sup>28</sup> Rudy, *The universities of Europe*, 103.

<sup>29</sup> Según una anécdota probablemente apócrifa, durante el Segundo Imperio francés un ministro llegó a afanarse de lo siguiente: “en este preciso momento, todos los estudiantes del imperio estudian cierta página de la obra de Virgilio”. *Ibid.*, 103.

<sup>30</sup> Olac Fuentes, “Las épocas de la universidad mexicana”, *Cuadernos Políticos* 36 (1983): 47-55.

<sup>31</sup> Juan Hernández, “Polémica de Caso contra Lombardo sobre la universidad”, *Historia Mexicana* 19, núm. 73 (1969): 88.

<sup>32</sup> *Ibid.*, 90.

<sup>33</sup> Rudy, *The universities of Europe*, 105-107.

namiento del poder al que Michel Foucault denomina “disciplinario”. Este poder se erige como un dispositivo que funciona del mismo modo que la burocracia: en silencio, sin una cabeza al mando (pues quien dirige es a su vez dirigido), pero que consigue ponerse y mantenerse en marcha de modo casi maquinal. Lo interesante es que su ejercicio implica una captura total y siempre individual de los sujetos sobre los cuales se ejerce; de modo que todos sus comportamientos, su tiempo e incluso sus gestos se encuentran absolutamente regidos por un sistema (no está de más insistir: anónimo) que los vigila y evalúa constantemente. La burocracia se convierte en una herramienta que consigue hacer más eficiente el ejercicio del poder disciplinario, pues valiéndose de recursos tan simples como la especificidad de la acción por desempeñar, la jerarquización de la fuerza de trabajo, el registro gráfico constante y la evaluación, facilita que los individuos se encuentren continuamente en situación de ser observados. La consecuencia es que se conforman cuerpos dóciles y útiles (como los que quería el emperador austriaco): dóciles en relación con el imperativo tecnocrático y útiles en lo económico; en fin, susceptibles de normalización y regulación en términos de funcionalidad.

Nada de esto resulta ajeno a las instituciones educativas (Foucault lo tenía más que claro), pues una de las funciones de la universidad ha sido certificar a los profesionistas y validar su utilidad práctica en la sociedad. Lo llamativo es que para realizar esto no se valga de la opinión de expertos (como se hacía con los gremios en la Edad Media), sino del tránsito burocrático que se empecina en generar estructuras de supervisión y control que terminan por asfixiar todo auténtico afán de conocimiento.<sup>34</sup> Nos encontramos frente a cierta burocrati-

<sup>34</sup>Foucault muestra este tránsito hacia las sociedades disciplinarias (y burocráticas), en el caso específico de las instituciones educativas: “[en el siglo XVII] mediante un aporte económico, un aprendiz entraba al taller de un maestro y este, en función de la suma de dinero entregada, no tenía otra obligación que transmitirle a cambio la totalidad de su saber; a través de ello, el aprendiz debía prestar al maestro todos los servicios que le solicitara. [...] Y al cabo del aprendizaje había una sola forma de control, la obra maestra, que se sometía a la cofradía de maestros [...] Ahora bien, en la segunda mitad del siglo XVII comprobamos la aparición de instituciones de un tipo completamente nuevo [...] los alumnos se reparten según franjas de edades, a cada una de las cuales se impone un tipo determinado de trabajo. Ese trabajo debe hacerse en presencia o bien de profesores, o bien de gente que lo supervisa; y el trabajo debe recibir una nota, al igual que el comportamiento, la asistencia, el afán del alumno durante su labor. Esas notas se consignan en registros que se conservan y transmiten de jerarquía en jerarquía hasta el propio director [...], y de ahí se envía al ministerio de la Casa Real un informe sucinto sobre la calidad del trabajo, las capacidades de los alumnos y la posibilidad, en lo sucesivo, de considerarlos efectivamente como maestros”. Michel Foucault, *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007), 70.

zación del saber en la que, paradójicamente, a la vez que se aseguran y ordenan las instancias que permiten legitimar el conocimiento, este, como tal, adquiere un papel marginal dentro del entramado organizacional. Cabría decir que es esta burocracia la que transforma a la universidad en una simple generadora de certificaciones (y no necesariamente de conocimiento) que, a su vez, es certificada por otras certificadoras públicas y privadas (que tampoco son generadoras de conocimiento). En este sentido, la certificación o la acreditación de profesores, programas y universidades no garantiza un aumento de la calidad, puesto que el control vertical que recae sobre dichas instancias no proviene de una autoridad legitimada por el conocimiento, sino avalada por una estructura de control. Los *rankings* internacionales de universidades y la cienciometría como mecanismo de evaluación y regulación de la producción académica son ejemplos de esta inversión de la legitimidad: la investigación es evaluada con criterios extraños a cada disciplina y uniformados artificialmente; no es la comunidad científica la que valora y evalúa la producción investigadora (de manera horizontal), sino una agencia externa, ajena al saber y al conocimiento.

En el peor de los casos, este control se convierte en dominio efectivo,

que puede ser fácilmente instrumentalizado por cualquier ideología, por el mercado o por los intereses del Estado. En el mejor de los casos, se trata simplemente de un esquema de simulación en el que se cumplen ficticiamente los requisitos formales: una especie de tributo agradable a la maquinaria burocrática, al tiempo que las prácticas verdaderamente formativas tratan de sobrevivir al margen de este aparato. Quizá sobra decir que ninguno de estos panoramas es deseable.

### **En busca de una universidad crítica. A modo de conclusión**

Como se ha mostrado, la universidad se ha instrumentalizado y ha permitido que sus funciones sean evaluadas con criterios tecnocráticos. No solo eso: ha permitido que esta instrumentalización provenga de estructuras de poder externas (ideologías, Estado, mercado...), pero también internas (burocracia). Tanto la tecnocracia como la burocracia son fenómenos culturales que han permeado ámbitos que van más allá de la universidad; sin embargo, decir que han sido agentes externos los que han pervertido el “espíritu” de la universidad sería una salida fácil. Nos interesa lo contrario: sopesar qué hay o qué no hay en la universidad que ha permitido la mimesis tecnocrática y la subyugación a estructuras de poder.



Es momento, entonces, de volver a la pregunta inicial: ¿qué tipo de crisis es la que atraviesa la universidad? Si, con Foucault, entendemos que la crítica es “el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad”,<sup>35</sup> es obvio que la crisis de la universidad está constituida por una falta de crisis, de crítica en este sentido.

Vimos con Marcuse que la tecnocracia y la burocracia se habían convertido en mito, en ideología, en *statu quo*; en un *a priori* autolegitimante y autoimpulsante, cuya única oposición se encontraría en el poder crítico de la razón,<sup>36</sup> un poder, más bien, autocrítico, en la medida en que la razón debe cuestionarse a sí misma en tanto que razón instrumental y razón tecnológica.

El lugar natural para esta crítica es la universidad, pues le correspondería la generación libre y autónoma del conocimiento. En palabras de Jaques Derrida, la universidad “profesa la verdad y esa es su profesión. Declara y promete un compromiso ilimitado para con la verdad”.<sup>37</sup> Pero

este compromiso irrestricto, el de una “universidad sin condición”, solo es posible si deja de asumir acriticamente principios ajenos a su propia naturaleza, es decir, si se hace cargo de su propia libertad, si se permite entrar en una verdadera crisis.

Este incesante compromiso con la verdad debe ser aún más radical en México, donde la sociedad exige que se solucionen necesidades imperiosas relacionadas con la búsqueda de igualdad, justicia social, seguridad y dignidad. El papel de la universidad no es dar una solución tecnicada a estos problemas; no deberá ser el brazo armado de la tecnocracia que liberará a los vulnerables de su estado más desaventajado, pues es la tecnocracia misma (y su razón instrumental) la que ha permitido asentar estas injusticias como *statu quo*. La solución para lograr equidad no es dar universidad a todos, sino dar educación a todos de acuerdo con sus intereses, capacidades y objetivos. Esto abarca la educación superior para tecnólogos, la educación universitaria para científicos y académicos o educación práctica sobre sostenibilidad para la población rural.

Así, la función de la universidad será, más bien, señalar las dinámicas de poder y de instrumentalización a partir de la crítica propia del saber. Esto no es en lo absoluto relegar a la uni-

<sup>35</sup> Michel Foucault, “¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]”, *Daimon. Revista de Filosofía* 11 (1995): 8.

<sup>36</sup> Marcuse, *El hombre unidimensional*, 41.

<sup>37</sup> Jaques Derrida, “The university without condition” en *Without Alibi*, ed. por Peggy Kamuf (Stanford: Stanford University Press, 2002), 202.

## NOTAS

versidad a un papel pasivo o resignado respecto de los problemas sociales. Todo lo contrario: se trata de volver a poner en el centro el *sentido* con el cual la técnica y el poder deben ser guiados, y no que sea el poder o la técnica quienes impongan este *sentido*.

La sociedad reclama una universidad fuerte. En crisis. Que no sea

cómplice de estos mecanismos al someterse a una docilidad irreflexiva; que se atreva a preguntar, perennemente, como decía Foucault, “cómo no ser gobernado *de esa forma*, por ese, en el nombre de esos principios, en vista de tales objetivos y por medio de tales procedimientos, no de esa forma, no para eso, no por ellos”.<sup>38</sup>

<sup>38</sup> Foucault, “¿Qué es la crítica?”, 7.

## FREGE, POINCARÉ, CARNAP, KRIPKE: CUATRO RÉPLICAS A UN DOGMA KANTIANO

*Emilio Méndez Pinto\**

RESUMEN: Presento las réplicas que Gottlob Frege, Henri Poincaré, Rudolf Carnap y Saul Kripke hicieron a la asunción de que *aprioridad* y *necesidad* son sinónimos intercambiables, asunción que tomo, junto con las asunciones de que existe una escisión entre las verdades analíticas y las verdades sintéticas y de que existe una dicotomía entre nuestros esquemas conceptuales y el contenido empírico, como un dogma kantiano.

PALABRAS CLAVE: Epistemología, Kant, metafísica.

FREGE, POINCARÉ, CARNAP, KRIPKE: FOUR  
REPLIES TO A KANTIAN DOGMA

ABSTRACT: I present the replies that Gottlob Frege, Henri Poincaré, Rudolf Carnap, and Saul Kripke made to the assumption that *apriority* and *necessity* are interchangeable synonyms, an assumption that I take, together with the assumptions that there is a split between analytic truths and synthetic truths and that there is a dichotomy between our conceptual schemes and empirical content, as a Kantian dogma.

KEYWORDS: Epistemology, Kant, metaphysics.

RECEPCIÓN: 23 de junio de 2020.

ACEPTACIÓN: 22 de marzo de 2021.

DOI: 10.5347/01856383.0138.000301213

\*Politólogo de ITESM-CCM.

## FREGE, POINCARÉ, CARNAP, KRIPKE: CUATRO RÉPLICAS A UN DOGMA KANTIANO

### Introducción

148

En este trabajo<sup>1</sup> se exponen las réplicas que Frege, Poincaré, Carnap, y Kripke dieron a lo que aquí consideraré como un dogma kantiano: la tesis de que aprioridad y necesidad son sinónimos intercambiables.<sup>2</sup> En la

<sup>1</sup>Aquí desarrollo más detalladamente algunas de la tesis que expuse en “Sobre proposiciones *a priori* y contingentes y *a posteriori* y necesarias considerando teoremas geométricos elementales”, *Estudios* 114 (2015): 175-182, y “Necesidad matemática y mundos posibles”, *Estudios* 130 (2019): 7-25. En cuanto a los “dogmas del empirismo” (la triada clásica que consiste en los dos dogmas señalados por Quine y el señalado por Davidson), sobre los que escribo aquí, escribí también algo al respecto de uno de ellos en “Una paradoja en la máxima quineana de que ningún enunciado es inmune a la revisión”, *Estudios* 120 (2017): 127-133.

<sup>2</sup>Esta relación de sinonimia se debe a Kripke. Véase: Saul Kripke, *El nombrar y la necesidad*,

primera parte expondré esta tesis kantiana, así como sus orígenes y las razones para considerarla un dogma filosófico. En la segunda, tercera, cuarta y quinta partes expondré las réplicas fregeana, poincariana, carnapiana y kripkeana.

Las motivaciones de cada una de estas réplicas son distintas, así como también sus respectivas estrategias. Conviene señalar esto tan solo sea para decir que este trabajo no intenta proponer alguna suerte de criterio replicador unificado. Por la misma razón, no ofrezco conclusiones al respecto, más

trad. por Margarita Valdés (México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2005), 156-157.

allá de las que puedan irse entretrejiendo a lo largo de la lectura. Por último, conviene señalar tales motivaciones y estrategias, aunque se harán explícitas a lo largo de este trabajo, pero antes es necesario un comentario general sobre la relevancia de exponer las cuatro réplicas a la vez.

Creo que es interesante advertir tanto la naturaleza como las motivaciones que, ante una misma idea (nuestro *dogma kantiano*), tuvieron cuatro réplicas pertenecientes a cuatro tradiciones intelectuales distintas (aunque no necesariamente adversas en todos sus detalles): el logicismo, el intuicionismo, el empirismo lógico y, a falta de un mejor término, una variante de la epistemología modal.<sup>3</sup> En cuanto

<sup>3</sup> Para tres variantes del logicismo, véase: Agustín Rayo, “Logicism reconsidered”, en *The Oxford handbook of philosophy of mathematics and logic*, ed. por Stewart Shapiro (Oxford: Oxford University Press, 2005), 203-235. Para las distintas motivaciones entre el logicismo de Frege y el de Russell, véase: Alejandro Tomasini, *Los atomismos lógicos de Russell y Wittgenstein* (México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2012), 127-128. Para la distinción entre *intuicionismo*, *matemáticas intuicionistas* y *finitismo*, véase: Alexander George y Daniel Velleman, *Philosophies of mathematics* (Delaware: Blackwell, 2002), 89-172. Para la exposición del intuicionismo *oficial* (en otras palabras, la versión brouweriana, no la versión poincariana), véanse: Carl Posy, “Intuitionism and philosophy”, y D.C. McCarty, “Intuitionism in mathematics”, ambos en *The Oxford handbook of philosophy of mathematics and logic*, 318-355 y 356-386. Para una muestra de la influencia de Carnap en el empirismo lógico, véase: *The Cambridge companion to logical empiricism*, ed. por Alan Richardson y Thomas Uebel (Cambridge: Cambridge University Press, 2007), 374-376. Por último, para el antecedente inmediato de la epis-

temología modal de Kripke que consideramos a lo largo de este trabajo, véase: Saul Kripke, *Identidad y necesidad*, trad. por Margarita Valdés (México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 1978); para su continuación, como la llama el propio Kripke, véase: Saul Kripke, *Reference and Existence* (Oxford: Oxford University Press, 2018).

temología modal de Kripke que consideramos a lo largo de este trabajo, véase: Saul Kripke, *Identidad y necesidad*, trad. por Margarita Valdés (México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 1978); para su continuación, como la llama el propio Kripke, véase: Saul Kripke, *Reference and Existence* (Oxford: Oxford University Press, 2018).  
tal, este trabajo no tiene pretensiones que vayan mucho más allá de la simple exposición, y esto obedece, en buena medida, a la propia naturaleza de nuestro tema, sin que esto signifique que no sea posible rebasar el marco de una mera exposición, a la manera de una síntesis general o de conclusiones particulares.  
En el caso de Frege, su motivación estuvo restringida, al menos en su proyecto logicista original,<sup>4</sup> al caso de las proposiciones aritméticas, pero nunca al caso de las proposiciones geométricas, sobre las que siempre fue un kantiano: “Al llamar sintéticas *a priori* a las verdades de la geometría, Kant descubrió su verdadera esencia”.<sup>5</sup> Frege, pues, siguiendo a Kant, consideraba que las verdades geométricas eran verdades sintéticas *a priori*.<sup>6</sup> Pero

<sup>4</sup> Gottlob Frege, “Sources of knowledge of mathematics and the mathematical natural sciences”, en *Gottlob Frege: Posthumous writings*, ed. por Hans Hermes, Friedrich Kambartel y Friedrich Kaulbach (Chicago: University of Chicago Press, 1979), 267-274.

<sup>5</sup> Jesús Mosterín, *Los lógicos* (Madrid: Austral, 2007), 108.

<sup>6</sup> Empero, Frege, a diferencia de Kant, distinguió entre *juzzgar* y *pensar*, y es por ello que, para él, lo que hay son *verdades* matemáticas (ya sean geométricas o aritméticas), y no meramente, como en Kant, *juicios* matemáticos (ya sean geométricos o aritméticos). Por otra parte, el marcado kantismo

no siguió a Kant en cuanto a la naturaleza de las verdades aritméticas, que para Frege no eran sintéticas y *a priori*, como en Kant, sino analíticas y *a priori*. Su carácter analítico se debe, según Frege, a que cuando se lleva a cabo la prueba de una proposición aritmética hasta sus últimas consecuencias, se llega a leyes y definiciones lógicas generales. Su carácter *a priori* se debe a que su prueba *puede* derivarse de leyes generales que no necesitan o no admiten ninguna prueba empírica. Como argumentaré más adelante, la diferencia fundamental entre la concepción kantiana de lo *a priori* y la concepción fregeana de lo *a priori* es que la primera, además de tener un carácter epistemológico, tiene también un carácter metafísico, mientras que la segunda solo tiene un carácter epistemológico.

El caso de Poincaré es diametralmente opuesto al de Frege: si este fue un kantiano con respecto a la naturaleza de la geometría, pero no de la aritmética, Poincaré fue un kantiano con respecto a la naturaleza de la aritmética, pero no de la geometría (el caso de Brouwer fue exactamente igual al de Poincaré, aunque por mo-

---

de Frege con respecto a la naturaleza de las proposiciones geométricas lo llevó a ningunear, por supuesto absurdo, las proposiciones fundamentales de las geometrías no euclidianas. Su kantismo también explica en buena medida la controversia que Frege sostuvo con Hilbert sobre los fundamentos de la geometría.

tivaciones filosóficas distintas). Sin embargo, contrariamente a lo que este hecho podría sugerir, la réplica poincariana al dogma kantiano según el cual *aprioridad* y *necesidad* son sinónimos intercambiables no solo es pertinente en la geometría, sino también en la aritmética. Esto, porque, como veremos, la intuición matemática poincariana es relevantemente distinta de la intuición matemática kantiana, tanto en su aspecto geométrico como en su aspecto aritmético.

El caso de Carnap es fundamentalmente distinto de los dos anteriores porque no tiene ningún sesgo kantiano en absoluto.<sup>7</sup> Así, a diferencia de Kant y de Frege, para quienes las verdades geométricas tienen un carácter sintético y *a priori*, para Carnap las verdades geométricas tienen un carácter sintético solo si se trata de verdades geométricas aplicadas, pero entonces no tienen un carácter *a priori*; las verdades geométricas tienen un carácter *a priori* solo si se trata de verdades geométricas puras, pero entonces no

<sup>7</sup> Podemos encontrar en Bolzano los orígenes de una crítica de la filosofía (matemática) kantiana que no tuvo ningún sesgo kantiano. Bernard Bolzano, *Contribuciones a una presentación mejor fundamentada de las matemáticas*, trad. por Emilio Méndez Pinto (México: Biblioteca Digital del ILCE, Unesco). Para un recuento del antikantismo de Bolzano, así como de su influencia en la filosofía (analítica), véase: Mark Textor, “Bolzano’s anti-Kantianism: From *a priori* cognitions to conceptual truths”, en *The Oxford handbook of the history of analytic philosophy*, ed. por Michael Beaney (Oxford: Oxford University Press, 2015), 227-249.

tienen un carácter sintético. Por el otro lado, a diferencia de Kant y de Poincaré (y de Brouwer), para Carnap los juicios aritméticos no son sintéticos y *a priori*, sino analíticos y *a priori*. Esto, porque nuestro conocimiento matemático, si bien tiene un carácter apriorístico, está basado en *nuestras convenciones* para emplear símbolos lógicos y matemáticos.<sup>8</sup>

Por último, en el caso de Kripke, su réplica al dogma kantiano según el cual *aprioridad* y *necesidad* son sinónimos intercambiables consiste en señalar que “necesidad epistemológica” y “necesidad metafísica” no son sinónimos intercambiables.<sup>9</sup> Así, hay proposiciones *a priori* contingente-

mente verdaderas y proposiciones *a posteriori* necesariamente verdaderas.

### Aprioridad y necesidad como sinónimos intercambiables

En la adenda a *El nombrar y la necesidad*, Kripke escribió:

Tal vez debo mencionar también que no pude encontrar en Kant la caracterización de una verdad *a priori* como una verdad que *puede* conocerse independientemente de la experiencia; hasta donde puedo ver, Kant se refiere solo al conocimiento *a priori* de enunciados particulares, lo cual no supone la modalidad adicional. [...] Y, por supuesto, cuando Kant usa “necesario” para un tipo de proposición y “*a priori*” para un modo de conocimiento, no se le puede culpar de caer en la práctica común contemporánea de tratar a los dos términos como sinónimos intercambiables. Resulta claro, desde las primeras páginas de la *Crítica [de la razón pura]*, que la tesis de que el conocimiento de que algo es necesario tiene que ser *a priori* es considerada por Kant como una tesis importante y sustantiva, aunque obvia.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Esta solución convencionalista, sumamente simplificada aquí, fue la que adoptó el empirismo lógico para “acomodar” las verdades matemáticas y lógicas en la concepción empirista del mundo. Al respecto, véase: Michael Kremer, “The whole meaning of a book of nonsense: Reading Wittgenstein’s *Tractatus*”, en *The Oxford handbook of the history of analytic philosophy*, 451-485. Para más sobre esta solución y sobre las célebres críticas de Quine al respecto, véase: Michael Resnik, “Quine and the web of belief”, en *The Oxford handbook of philosophy of mathematics and logic*, 412-436.

<sup>9</sup> Tal como utilizaremos estos términos a lo largo de este trabajo, un conocimiento epistemológicamente necesario es un conocimiento *a priori*, un conocimiento no sujeto a ninguna contingencia fáctica (creo que así es justamente como Kant entiende lo *a priori*), mientras que algo metafísicamente necesario es algo metafísicamente verdadero en todos los mundos posibles. En concordancia con el contenido de este trabajo, los “mundos posibles” los entenderemos a la manera kripkeana, y no (por ejemplo) a la manera lewisiana. Para la “manera kripkeana”, véase: Kripke, *El nombrar y la necesidad*, 20-25. Para la “manera lewisiana”, véase: David

Lewis, *On the plurality of worlds* (Selangor: Blackwell, 2013).

<sup>10</sup> Kripke, *El nombrar y la necesidad*, 156-157. Me parece que lo que Kripke está diciendo en las primeras líneas de este pasaje es que no pudo encontrar, en la *Crítica de la razón pura*, ningún contraejemplo a su propia tesis, esto es, a la tesis de

Que Kant haya considerado obvia la tesis de que el conocimiento de que algo es necesario tiene que ser *a priori* es lo que la hace un dogma. En su momento, Kant también consideró como obvia la tesis de que hay una escisión entre las verdades analíticas y las sintéticas y la tesis de que hay una dicotomía entre nuestros esquemas conceptuales y el contenido empírico. Por los trabajos de Quine y de Davidson al respecto, estas dos tesis “obvias” acabaron formando parte de la tríada de “dogmas del empirismo”.<sup>11</sup> Kripke dice que a Kant “no se le puede culpar de caer en la práctica común contemporánea de tratar a los dos términos [aprioridad y necesidad] como sinónimos intercambiables”. Esta apología puede igualmente extenderse al primero de sus otros dos

dogmas, que, como señala Quine, “fue presagiado por la distinción de Hume entre relaciones de ideas y cuestiones de hecho, y en la distinción de Leibniz entre verdades de razón y verdades de hecho”.<sup>12</sup> Con respecto al dogma señalado por Davidson, la apología de Kant trasciende su contemporaneidad, porque su dogma es común a “filósofos de muchas corrientes [que] son propensos a hablar de esquemas conceptuales. Los esquemas conceptuales, se nos dice, son modos de organizar la experiencia; son sistemas de categorías que dan forma a los datos de la sensación [...] Incluso aquellos pensadores que están seguros de que hay solo un esquema conceptual están en el dominio del concepto de los esquemas; incluso los monoteístas tienen religión”.<sup>13</sup> Según esta caracterización, Kant sería uno de los monoteístas.

El dogma kantiano que nos concierne, a saber, el que sostiene que “aprioridad” y “necesidad” son sinónimos intercambiables, también fue presagiado por Leibniz, para quien, si algo es necesariamente verdadero, entonces se debe a un conocimiento *a priori*, mientras que, si algo es contin-

que, para Kant, el conocimiento de que algo es necesario *tiene* que ser *a priori*. De aquí, creo, que Kripke haga énfasis en que no encontró en Kant “la caracterización de una verdad *a priori* como una verdad que *puede* conocerse independientemente de la experiencia”, porque, de haberla encontrado, ello habría supuesto un contraejemplo a su propia lectura de Kant. Por su parte, Kant explicita, en las líneas introductorias a su *Crítica de la razón pura*, lo que entiende con conocimiento *a priori* (un conocimiento que, si bien comienza con la experiencia, no tiene sus fuentes en la experiencia) y lo que entiende con conocimiento *a posteriori* (un conocimiento que, al igual que el *a priori*, no solo comienza con la experiencia, sino que, también, tiene sus fuentes en ella). Immanuel Kant, *Critique of pure reason*, trad. por J. M. D. Meiklejohn (Londres: The Colonial Press, 1900), 1.

<sup>11</sup> El tercer dogma, también señalado por Quine, es que nuestro conocimiento tenga una relación directa con nuestra experiencia sensible.

<sup>12</sup> W. V. O. Quine, *From a logical point of view: Nine logico-philosophical essays* (Cambridge: Harvard University Press, 1980), 20.

<sup>13</sup> Donald Davidson, “On the very idea of a conceptual scheme”, *Proceedings and addresses of the American Philosophical Association* 47 (1973-1974): 5-20.



gemente verdadero, se debe a un conocimiento *a posteriori*. En términos leibnizianos: si algo es tal que su contrario es imposible, entonces se debe a una verdad de razón, mientras que, si algo es tal que su contrario es posible, entonces se debe a una verdad de hecho.

Para Kant, lo *a priori* no solo concierne a la epistemología (esto es, a nuestro *modo* de conocer), sino también a la metafísica (esto es, al modo en el que, por la naturaleza de nuestra razón, *debemos* conocer). En este punto, su postura se desmarca no solo de la de Leibniz, sino también de la de cualquier realista trascendental.<sup>14</sup> Para los realistas trascendentales, cualquier instancia del *principium tertii exclusi* es *a priori* decidible; para los empiristas, es decidible solo *a posteriori*, y para el idealismo trascendental es *a priori* indecidible.

Kant llevó hasta sus últimas consecuencias el dogma leibniziano según el cual si algo es necesario, entonces obedece a una verdad *a priori*, mientras que si algo es contingente, se debe a una verdad *a posteriori*. Lo llevó hasta sus últimas consecuencias por-

<sup>14</sup>Tomo de Carl Posy el término “realista trascendental” para referirme a cualquier metafísico clásico anterior a Kant. Posy lo distingue del “idealista trascendental”, que sería Kant, principalmente en que, para este último, las antinomias de la razón pura —por ejemplo, si el mundo físico ocupado es espacialmente finito o infinito— no son disyunciones lógicas, como sí lo son para el realista trascendental. Posy, “Intuitionism and philosophy”, 348.

que sustituyó una relación de causalidad entre estos conceptos epistemológicos y metafísicos por una relación de sinonimia: en Kant, si *x* se conoce *apriorísticamente*, entonces *x* es *ipso facto necesariamente verdadero*.<sup>15</sup> Aquí, *x* = cualquier proposición de la geometría euclidiana; *x* = cualquier proposición de la mecánica newtoniana. Paralelamente, las proposiciones de la geometría euclidiana y de la mecánica newtoniana son sintéticas, lo que significa que, no obstante su carácter apriorístico (tanto en términos epistemológicos como modales o metafísicos), nos dan información sobre el mundo (o, en otros términos, en tales enunciados los predicados no están contenidos en sus sujetos).<sup>16</sup>

Digo “en otros términos” porque Kant entendía la dicotomía analítico / sintético en términos de la relación sujeto-predicado (relación que se remonta a los silogismos aristotélicos).

<sup>15</sup>Esto se debe a que, para la doctrina kantiana, ni nuestras intuiciones sensibles *a priori* (el espacio y el tiempo) ni nuestras categorías pueden ser contradichas por la experiencia sensible. Kant, *Critique of pure reason*, III-XI.

<sup>16</sup>En el caso de la mecánica newtoniana, el aspecto sintético de sus proposiciones es poco controvertible, porque el mismo Newton sostuvo que “la geometría está basada en la práctica mecánica”. Isaac Newton, *Principios matemáticos de la filosofía natural*, trad. por Antonio Escobedo (Madrid: Tecnos, 2011), 6. Para una defensa de los enunciados sintéticos definidos como aquellos cuyos predicados no están contenidos en sus sujetos, véase: Hao Wang, *From mathematics to philosophy* (Nueva York: Routledge, 2016), 251-279.

Es por esto que un juicio analítico —aquel en el que el concepto del predicado ya es parte del concepto del sujeto— no dice nada sobre el mundo, no nos da información sobre el mundo; en pocas palabras, no transmite información fáctica, mientras que, por el otro lado, con un juicio sintético sucede exactamente lo contrario. No es ningún accidente histórico el que posturas manifiestamente antikantianas relativas a la naturaleza de las matemáticas hayan puesto énfasis en el carácter analítico de las proposiciones matemáticas.<sup>17</sup>

Kant, al momento de haber no solo establecido, sino fundamentado la posibilidad de juicios sintéticos *a priori*, fracturó un dogma de su época, que el conocimiento *a priori* es, *a fortiori*, analítico. Y de ninguna manera es trivial el significado de esta empresa para el proyecto crítico kantiano, sino todo lo contrario, según lo dicho por el propio Kant en la Introducción a la *Crítica de la razón pura* y según, también, la lectura de Strawson al respecto:

A lo largo de la *Crítica [de la razón pura]* Kant hace uso frecuente de cierta distinción [...]: la distinción

<sup>17</sup> Dos ejemplos paradigmáticos son Carl Hempel, *Sobre la naturaleza de la verdad matemática*, trad. por Emilio Méndez Pinto (México: Biblioteca Digital del ILCE, Unesco), 5-6, y Hans Reichenbach, *Objetivos y métodos del conocimiento físico*, trad. por Eugenio Ímaz (México: FCE, 1996), 41-42.

entre las proposiciones analíticas y sintéticas *a priori*. Se dice que ambos tipos de proposiciones tienen en común que pueden ser conocidas no solo como verdaderas sino de tal forma que ninguna experiencia podría desconfirmarlas [“infirmarlas”, en el original] o presentar un contraejemplo. En este sentido, ambos tipos de proposiciones se contrastan con proposiciones empíricas verdaderas, que son aquellas que podemos saber que son verdaderas solo porque se ven confirmadas por la experiencia, y en la medida en que esto sucede. Kant mantiene que mientras que el carácter *a priori* de las proposiciones analíticas no plantea ningún problema filosófico profundo, algo distinto sucede con las proposiciones sintéticas *a priori*. De hecho, dice en la Introducción que todo el problema a cuya solución está dedicada la *Crítica de la razón pura* puede resumirse en la siguiente pregunta concisa: ¿cómo son posibles los juicios sintéticos *a priori*?<sup>18</sup>

Empero, en su sistema filosófico, Kant<sup>19</sup> instituyó (cayó en la prác-

<sup>18</sup> Peter F. Strawson, *Los límites del sentido: Ensayo sobre la Crítica de la razón pura de Kant*, trad. por Carlos Thiebaut Luis-André (México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2019), 44-45. Para la referencia directa a Kant: *Critique of pure reason*, 1-18.

<sup>19</sup> Para un argumento a favor de la idea de Kant como el constructor de un sistema filosófico, véase: Margaret D. Wilson, “Substance and system: Perplexities of the geometrical order”, *The Harvard Review of Philosophy* II, núm. 1 (1992): 8-13.

tica común de su época, siguiendo a Kripke) el dogma según el cual *aprioridad* y *necesidad* son sinónimos intercambiables.

### La réplica de Frege

En *Los fundamentos de la aritmética*, Frege se atuvo a tres principios: 1) siempre separar claramente lo psicológico de lo lógico, lo subjetivo de lo objetivo; 2) nunca preguntar por el significado de una palabra aislada, sino únicamente en el contexto de una proposición; 3) nunca perder de vista la distinción entre concepto y objeto.<sup>20</sup> Para los propósitos de este ensayo, nos interesa el primer principio, porque es aquel que sugiere prescindir del psicologismo (kantiano, por ejemplo) al momento de dar cuenta de la naturaleza de los objetos de la aritmética.<sup>21</sup> Con respecto a las

<sup>20</sup>Gottlob Frege, *Los fundamentos de la aritmética*, trad. por Emilio Méndez Pinto (México: Biblioteca Digital del ILCE, Unesco), 9.

<sup>21</sup>No obstante, Russell achacó psicologismo al propio Frege. Bertrand Russell, *Las doctrinas lógicas y aritméticas de Frege*, trad. por Emilio Méndez Pinto (México: Biblioteca Digital del ILCE, UNESCO). Por otra parte, en la bibliografía filosófica sobre estos asuntos no es inusual encontrar la afirmación de que Frege achacó psicologismo a John Stuart Mill, y que, por tanto, Frege objetó la filosofía matemática de Mill por psicologista. Esto es falso. Frege objetó la filosofía matemática de Mill por empirista, y fue Husserl, no Frege, quien achacó psicologismo a la filosofía matemática de Mill.

días analítico / sintético y *a priori* / *a posteriori*, Frege escribe que

resultan cuatro posibles combinaciones, de las cuales una, analítico *a posteriori*, puede ser eliminada.<sup>22</sup> Aquellos que, junto con Mill, han decidido a favor de lo *a posteriori* no tienen una segunda opción,<sup>23</sup> así que solo nos quedan dos posibilidades por examinar, a saber, sintético *a priori* y analítico. Kant se decide por la primera. En ese caso, no hay otra alternativa sino la de invocar una intuición pura como el fundamento último de nuestro conocimiento de tales juicios, aunque es difícil decir si esta es espacial o temporal, o cualquier otra cosa.<sup>24</sup>

Linnebo compendia lo anterior como sigue (poniendo de su propia cosecha):<sup>25</sup>

	analítico	sintético
<i>a priori</i>	Frege	Platón (precopernicano), Kant, Brouwer
<i>a posteriori</i>	x	(copernicano) Mill, Quine

<sup>22</sup>Puede ser eliminada porque, por definición, no puede haber juicios analíticos *a posteriori*.

<sup>23</sup>Al ser imposibles los juicios analíticos *a posteriori*, y dado que Mill se decidió a favor de lo *a posteriori*, solo le queda la opción de los juicios sintéticos *a posteriori*. Dada esta restricción, a Quine también le quedó solamente la opción de los juicios sintéticos *a posteriori*.

<sup>24</sup>Frege, *Los fundamentos de la aritmética*, 23.

<sup>25</sup>Øystein Linnebo, *Philosophy of mathematics* (Princeton: Princeton University Press, 2017), 19.

Frege, pues, para el caso de la aritmética, no objetó lo *a priori* en lo “sintético *a priori*” de Kant, sino lo sintético (para el caso de la geometría, no objetó ni lo sintético ni lo *a priori* kantianos). Objetó lo sintético porque, para Frege, como vimos, si llevamos a cabo la prueba de una proposición aritmética hasta sus últimas consecuencias, llegamos a leyes y definiciones lógicas generales, lo que, entre otras cosas, quiere decir que las proposiciones aritméticas no transmiten información fáctica, información relativa a los hechos del mundo.<sup>26</sup> Esto último no quiere decir que, para Frege, la *aplicación efectiva* de las leyes de la aritmética sea algo trivial para la universalidad de las leyes de la aritmética, sino más bien que, para Frege (a diferencia, por ejemplo, de Descartes), dicha aplicación es normativa, en el mismo sentido en el que la lógica fue normativa para C. S. Peirce, Ramsey y Aristóteles.

Pero en un sentido no trivial, Frege objetó lo *a priori* en su connotación kantiana; y no solo eso: se propuso precisar qué quiso decir realmente Kant cuando empleó este término. Al examinar la distinción entre lo *a priori* / *a posteriori* y lo analítico / sintético en las primeras páginas de *Los*

*fundamentos de la aritmética*, Frege escribió en una nota a pie de página: “Es claro que [...] no pretendo asignar un nuevo sentido a estos términos, sino solo establecer precisamente qué quisieron decir con ellos algunos autores, particularmente Kant”.<sup>27</sup>

¿Qué objetó Frege a lo *a priori* kantiano? Objetó su carácter trascendentalista: que, en sus intentos por resolver el problema filosófico<sup>28</sup> de los objetos matemáticos, Kant haya recurrido a la naturaleza de la mente humana; en términos fregeanos, al psicologismo (que Frege identificó con el idealismo trascendental de Kant, en tanto que este, si bien no resuelve el problema ontológico de los números, sí resuelve el problema de la no-sensitividad de los conceptos-número). Sobre esta estrategia kantiana, por así llamarla, escribe Frege:

El enfoque histórico, con su objetivo de detectar cómo comienzan las cosas y de llegar desde estos orígenes a un conocimiento de su naturaleza, es perfectamente legítimo; pero también tiene sus límites. Si todo estuviese en un flujo continuo y nada se mantuviese fijo para todo el tiempo, no

<sup>27</sup> Frege, *Los fundamentos de la aritmética*, 12.

<sup>28</sup> Problema filosófico en el sentido extenso del término, que atañe a cuestiones ontológicas, metafísicas y epistemológicas. Para una erudita e iluminativa exposición del problema de los objetos matemáticos en la historia de la filosofía, véase: Michael Detlefsen, “Formalism”, en *The Oxford handbook of philosophy of mathematics and logic*, 236-317.

<sup>26</sup> Para esta postura (logicista), véase: Hempel, *Sobre la naturaleza de la verdad matemática* y Frank P. Ramsey, *Los fundamentos de las matemáticas*, trad. por Emilio Méndez Pinto (México: Biblioteca Digital del ILCE, Unesco).

habría ninguna posibilidad de llegar a conocer algo sobre el mundo y todo estaría inmerso en confusión. Parecería que damos por supuesto que los conceptos brotan en la mente individual como las hojas de un árbol, y creemos descubrir su naturaleza al estudiar su nacimiento: buscamos definirlos psicológicamente en términos de la naturaleza de la mente humana. Pero esta consideración hace todo subjetivo, y si la seguimos hasta el final elimina la verdad.<sup>29</sup>

Me gustaría argumentar que Frege no objeta el aspecto epistemológico de lo *a priori*<sup>30</sup> kantiano, sino su ingrediente metafísico. En otras palabras, objetó que la distinción *a priori* / *a posteriori* derivara del contenido de los juicios (distinción / concepción kantiana) y no de la justificación de los juicios (distinción / concepción fregeana).<sup>31</sup>

Para Kant, al no haber una distinción entre “necesidad epistemológica”

<sup>29</sup> Frege, *Los fundamentos de la aritmética*, 7.

<sup>30</sup> Al que positivamente entiende como “una justificación para hacer un juicio. Cuando no hay tal justificación, se desvanece la posibilidad de trazar las distinciones. Un error *a priori* es, de esta forma, un sinsentido, como lo es, digamos, un concepto azul”. Frege, *Los fundamentos de la aritmética*, 12.

<sup>31</sup> Timothy Williamson ha sostenido en varios lugares que la distinción *a priori/a posteriori* es epistemológicamente inútil porque oscurece ciertos patrones epistémicos significativos. Aunque no discutiré esto por ser un tanto ajeno a nuestros temas, me parece que sus objeciones a este respecto son pertinentes para la distinción/concepción kantiana de lo *a priori/a posteriori*, pero no necesariamente para la fregeana.

y “necesidad metafísica”, si algo es conocido *a priori*, entonces *ipso facto* es necesariamente verdadero. En Frege, en cambio, un juicio aritmético es *a priori* si su prueba puede derivarse de leyes generales que no necesitan o no admiten ninguna prueba empírica. El hecho de que pueda derivarse implica que un juicio *a priori* (un juicio aritmético elemental, por ejemplo), si bien puede no necesitar prueba empírica alguna para su validación, ello no significa que no admita prueba empírica alguna. Desde luego, como en muchas otras cuestiones filosóficas, el diablo está en los detalles: la implicación anterior es válida si el término disyuntivo “o” en “un juicio es *a priori* si su prueba puede derivarse de leyes generales que no necesitan o no admiten ninguna prueba empírica” tiene un carácter inclusivo (no necesita o no admite *o* ambas), pero no es válida si tiene un carácter exclusivo (no necesita o no admite *pero no* ambas). En mi opinión, la interpretación correcta del uso de este término disyuntivo por parte de Frege es que tiene un carácter inclusivo.<sup>32</sup> Escribe Frege:

Desde luego, fórmulas numéricas como  $7 + 5 = 12$  y leyes como la ley

<sup>32</sup> Una disyunción *inclusiva* verdadera es aquella que sigue siendo verdadera *si uno o ambos* de sus argumentos son verdaderos, mientras que una disyunción *exclusiva* verdadera es aquella que sigue siendo verdadera *únicamente cuando uno u otro, pero no ambos*, de sus argumentos es verdadero.

asociativa de la adición están tan ampliamente establecidas por las innumerables aplicaciones que se hacen de ellas cada día que casi parecería ridículo intentar traerlas a disputa al demandar su prueba. Pero en la naturaleza de las matemáticas siempre está preferir una prueba, donde sea posible, a cualquier confirmación por inducción. Euclides ofrece pruebas de muchas cosas que cualquiera concedería sin preguntar. Y fue cuando el hombre rechazó estar satisfecho incluso con los estándares de rigor de Euclides que llegó a las indagaciones puestas en marcha por el axioma de las paralelas.<sup>33</sup>

El axioma de las paralelas de Euclides parecería ser, en las manos de Frege, un contraejemplo de la “implicación” que establecí líneas arriba relativa a que un juicio *a priori*, si bien puede no necesitar prueba empírica alguna para su validación, ello no significa que no admita una prueba empírica, y que esto último es, no obstante, relevante para su verdad. Pero no lo es el ejemplo aritmético de Frege, porque el enunciado “ $7 + 5 = 12$ ” es *a priori* en tanto que su prueba, si bien puede derivarse de leyes generales que no necesitan ninguna prueba empírica, no tiene que derivarse de leyes generales que no admitan prueba empírica alguna, y esto último, la aplicación de los conceptos-número, de ningún

modo fue algo trivial para Frege. Para el caso geométrico, en cambio (y esto obedece al kantismo de Frege con respecto a la naturaleza de nuestros juicios geométricos), el axioma de las paralelas de Euclides debe derivarse de leyes generales que, si bien podrían llegar a admitir pruebas empíricas, tienen que derivarse, en última instancia, de leyes generales cuya corroboración empírica es irrelevante para los propósitos de su verdad. La historia de la geometría —en las manos de Gauss, Riemann, Bolyai, Lobachevski y un largo etcétera— mostró que esto fue un error.

### La réplica de Poincaré

Si, como dijimos al comienzo, Frege fue un kantiano con respecto a la naturaleza de la geometría pero no de la aritmética, Poincaré fue un kantiano con respecto a la naturaleza de la aritmética pero no de la geometría. Poincaré fue un kantiano con respecto a la naturaleza de los juicios aritméticos porque, en su opinión, los juicios aritméticos son sintéticos *a priori* en tanto que, conjuntamente, 1) no pueden demostrarse analíticamente; 2) no pueden reducirse a identidad alguna; 3) no pueden establecerse experimentalmente.<sup>34</sup> Así pues,

<sup>33</sup>Frege, *Los fundamentos de la aritmética*, 11.

<sup>34</sup>Henri Poincaré, *Ciencia y método*, trad. por Emilio Méndez Pinto (México: Biblioteca Digital del ILCE, Unesco), 93.

en opinión de Poincaré, los trabajos logicistas<sup>35</sup> de su época (aquí Poincaré se remite a los trabajos de Couturat, Russell y Peano, aunque en otros lugares alude también a Whitehead) de ninguna manera resolvieron —a favor de Leibniz— la vieja controversia entre este y Kant con respecto a la existencia de los juicios sintéticos *a priori*.

Por otra parte, Poincaré *no* fue un kantiano con respecto a la naturaleza de los juicios geométricos porque, en su opinión, los axiomas geométricos no pueden ser intuiciones sintéticas *a priori*. Si lo fueran, “estarían impuestas sobre nosotros con tal fuerza que no podríamos concebir una posición contraria, ni podríamos construir sobre ella un edificio teórico. No habría, pues, geometría no euclidiana”.<sup>36</sup> No habría geometría no euclidiana (ni en su versión hiperbólica o lobachevskiana ni en su versión elíptica o riemanniana) porque, si nuestras intuiciones geométricas fuesen *a priori* en el sentido kantiano, como dice Poincaré, se nos impondrían: no habría juicios geométricos que, siendo *a priori*

<sup>35</sup> Poincaré no utilizó este término, sencillamente porque en su época no era ni de lejos un término de uso común. *Grosso modo*, podemos entender el logicismo como la perspectiva que sostiene que las matemáticas son una parte de la lógica, más allá de la vaguedad de esta formulación. Agustín Rayo, “Logicism reconsidered”, 203-235.

<sup>36</sup> Henri Poincaré, *Ciencia e hipótesis*, trad. por Emilio Méndez Pinto (México: Biblioteca Digital del ILCE, Unesco), 36.

(en el sentido kantiano del término), no fuesen, a la vez, necesariamente verdaderos.<sup>37</sup>

Ahora bien, si en el caso de los juicios geométricos hay una diferencia relevantemente significativa entre Kant y Poincaré con respecto a su carácter apriorístico, ¿la hay también en el caso de los juicios aritméticos, a pesar del kantismo de Poincaré a este respecto? Sostengo que sí. Creo que, a pesar de la simpatía de Poincaré por la filosofía de la aritmética de Kant, su “intuicionismo matemático” no es estrictamente kantiano.<sup>38</sup> La intuición matemática poincariana se asemeja, en mi opinión, a la intuición matemática de Turing,<sup>39</sup> que concierne a ideas intuitivas sin ninguna identificación particular. Parsons distinguió entre la intuición matemática gödeliana (que tiene por modelo la noción husserliana de intuición) y la intuición matemática kantiana (que concierne a una forma de sensibilidad).<sup>40</sup> En mi opinión, la

<sup>37</sup> Para un examen del convencionalismo geométrico en general y el convencionalismo geométrico poincariano en particular, véase: Rudolf Carnap, *Una introducción a la filosofía de la ciencia*, trad. por Emilio Méndez Pinto (México: Biblioteca Digital del ILCE, Unesco).

<sup>38</sup> Habida cuenta, por ejemplo, de que “no es verdad, como argumentó Kant, que la intuición es un medio puro *a priori* de conocimiento. [...] Más bien es fuerza del hábito enraizada en inercia psicológica”. Hans Hahn, *Empiricism, logic and mathematics* (Londres: D. Reidel, 1980), 93, 101.

<sup>39</sup> Alan Turing, *Systems of logic based on ordinals* (Princeton: Seeley G. Mudd Manuscript Library, 2014).

<sup>40</sup> Charles Parsons, *Mathematics in philosophy. Selected essays* (Nueva York: Cornell University Press, 2005), 24.

intuición matemática poincariana no cae ni bajo la noción husserliana (o gödeliana), que tiene un marcado componente intelectual, ni bajo la intuición matemática kantiana, que tiene un marcado componente metafísico. En cambio, la intuición matemática poincariana tiene un carácter marcadamente psicológico. El “intuicionismo matemático” de Poincaré es relevantemente distinto de los intuicionismos matemáticos de Brouwer, Heyting, Weyl, Kolmogorov, Gentzen, Kleene y Dummett, por ejemplo, en tanto que estos, a diferencia del intuicionismo matemático de Poincaré, tienen un marcado carácter lógico-filosófico.<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Si bien tanto Brouwer como Poincaré eran partidarios del kantismo para explicar la naturaleza de los juicios aritméticos, los motivos de uno y otro eran distintos. Esto puede elucidarse, me parece, atendiendo a las respectivas razones que tuvieron para no adherirse al kantismo al momento de dar cuenta de la naturaleza de los juicios geométricos: mientras que Brouwer “señala que las geometrías no euclidianas muestran que no hay ningún conjunto uniforme de enunciados *a priori* acerca de la naturaleza del espacio, similar a lo que puede decirse acerca de la naturaleza del tiempo, [y por tanto] acepta la perspectiva de Kant acerca del tiempo como una intuición *a priori*, rechaza la pretensión paralela de Kant de que el espacio, también, es una forma de intuición. Los sistemas de coordenadas de los números reales serán representantes de la geometría, y así, dice Brouwer, no necesitamos apelar a una intuición espacial independiente” (Posy, “Intuitionism and philosophy”, 347, nota 66), Poincaré, por su parte, aunque también debido a la naturaleza de las geometrías no euclidianas, afirmó que los enunciados geométricos tenían un carácter esencialmente convencional. Pero esto fue porque Brouwer encontró, en los mismos sistemas de coor-

Sobre la relación entre el descubrimiento matemático (desde luego, en un sentido no platónico del término) y nuestra psicología, Poincaré dice:

La génesis del descubrimiento matemático es un problema que debe inspirar a los psicólogos con el más vivo interés, porque este es el proceso por el cual la mente humana parece tomar menos prestado del mundo exterior, y en donde actúa, o por lo menos así lo parece, solo por sí misma y sobre sí misma, de tal suerte que al estudiar el proceso del pensamiento geométrico podríamos esperar llegar a lo que resulta más

denadas de los números reales como “representantes” de la geometría, la perspectiva kantiana del tiempo como una intuición *a priori*, y por eso rechazó, al menos según la lectura de Posy, una intuición *a priori* extra, la relativa al espacio. Pero ese no fue, ni remotamente, el motivo de Poincaré para no adoptar el kantismo al momento de dar cuenta de la naturaleza de los juicios geométricos: fue justamente porque no encontró ningún paralelismo kantiano (en el sentido que atribuye Posy a Brouwer) en nuestros razonamientos geométricos que Poincaré rechazó la doctrina kantiana acerca de la naturaleza de la geometría. En segundo lugar, pero relacionado con el punto anterior, las formulaciones de Brouwer acerca de los defectos de las matemáticas clásicas —defectos cuyas causas identifica, en buena medida, en el incansable uso del principio del tercero excluido— son formulaciones dirigidas a los fundamentos de las matemáticas, mientras que las formulaciones “intuicionistas” de Poincaré están más bien dirigidas al quehacer matemático, no a supuestos defectos ni a sus (supuestos) fundamentos. Para esta lectura de Brouwer, véase: John von Neumann, “The formalist foundations of mathematics”, en *Philosophy of mathematics*, ed. por Paul Benacerraf y Hilary Putnam (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), 61.



esencial en la mente humana. [...] Un primer hecho debe sorprendernos, o mejor dicho debería sorprendernos si no estuviésemos acostumbrados a él. ¿Cómo es que hay personas que no comprenden las matemáticas? Si esta ciencia solo recurre a las reglas de la lógica —aquellas aceptadas por toda mente bien formada—, si su evidencia está fundada sobre principios comunes a todos los hombres, y que nadie excepto un loco se atrevería a negar, ¿cómo es que hay tantas personas completamente impermeables a ella? No hay nada misterioso en el hecho de que no todo mundo es capaz de descubrir. Que una persona sea incapaz de retener una demostración que alguna vez ha aprendido es todavía comprensible. Pero lo que parece más sorprendente, cuando lo consideramos, es que alguien sea incapaz de comprender un argumento matemático en el momento mismo en el que se le muestra. Y, sin embargo, aquellos que solo pueden seguir el argumento con dificultad son mayoría; esto es incontestable, y la experiencia de los maestros de educación secundaria ciertamente no me va a contradecir. Y aún más, ¿cómo es posible el error en las matemáticas? Un intelecto sano no debería cometer ningún error lógico, y sin embargo hay mentes muy agudas que no darán un paso en falso en un argumento pequeño tal como los que debemos hacer en las acciones ordinarias de la vida, pero que son incapaces de seguir o repetir, sin error, las demostraciones

matemáticas que sin duda son más largas, pero que son, después de todo, solamente acumulaciones de pequeños argumentos exactamente análogos a aquellos que en principio resultan tan fáciles. ¿Es necesario añadir que los mismos matemáticos no son infalibles?<sup>42</sup>

Si antes dije que el intuicionismo matemático de Poincaré se diferencia de los intuicionismos matemáticos de Brouwer, Heyting, etc., porque estos, a diferencia de aquel, tienen un marcado carácter lógico-filosófico, sostengo ahora, siguiendo lo que dice Poincaré en el párrafo anterior, que el intuicionismo matemático de Poincaré se diferencia del intuicionismo matemático de Kant en que el intuicionismo kantiano, a diferencia del poincariano, es infalible. Es infalible porque, para Kant, si las proposiciones de la geometría euclidiana tienen un carácter sintético *a priori*, se requiere el componente de nuestro conocimiento relativo a nuestra facultad de conocer (nuestro conocimiento *a priori*) “para dar cuenta del carácter necesario y por lo tanto *a priori* de nuestro conocimiento del espacio tal como se materializa en la geometría. Dicho conocimiento no deriva de la experiencia, y sin embargo, nos dice cómo debe ser el espacio”.<sup>43</sup> En

<sup>42</sup> Henri Poincaré, *Ciencia y método*, 28.

<sup>43</sup> Barry Stroud, *The significance of philosophical skepticism* (Oxford: Oxford University Press, 1984), 149.

pocas palabras, nuestra experiencia sensible no solo no puede contradecir a nuestra intuición sensible *a priori* (en este caso, la relativa al espacio), sino que tampoco puede engañarla. Empero, habida cuenta de las geometrías no euclidianas, nuestra intuición sensible *a priori* (en el sentido kantiano) se ve tanto contradicha como engañada por nuestra experiencia sensible.

Poincaré se pregunta: ¿cómo es posible el error en las matemáticas? Más decididamente: ¿por qué los mismos matemáticos no son infalibles? Una parte de la respuesta tiene que ver con que, en una demostración matemática larga, cometer errores lógicos no es algo inusual en “intelectos sanos” o en “mentes muy agudas”. La otra parte tiene que ver justamente con nuestra tesis: lo *a priori* poincariano, si bien presente en nuestros juicios aritméticos y determinante para la creación matemática,<sup>44</sup> no es, a diferencia de Kant, metafísicamente determinante, en el sentido de que (por ejemplo) nuestros sentidos no puedan contradecir a nuestras intuiciones sensibles *a priori* (y, si lo hacen, entonces habría que dudar de nuestros sentidos, mas no de nuestras intuiciones sensibles *a priori*, que, para Kant, son infalibles).

<sup>44</sup>Tanto así que, para Poincaré, la lógica (contraparte de la intuición en el proceso de la creación matemática), si bien segura, es muy poco expeditiva, y, al obligarnos a ir paso a paso, lo que nos da son andaderas, y no alas.

## La réplica de Carnap

De entre las cuatro réplicas que aquí consideramos al dogma kantiano según el cual *aprioridad* y *necesidad* son sinónimos intercambiables, sin duda la réplica de Carnap es la más decidida. Lo es porque, como dije al comienzo, la réplica carnapiana no tiene ningún sesgo kantiano: Frege lo tuvo, porque siempre fue un kantiano respecto de la naturaleza de las proposiciones geométricas; Poincaré lo tuvo, porque fue un kantiano en cuanto a la naturaleza de las proposiciones aritméticas, y Kripke lo tuvo, porque (como veremos), si bien la concepción kripkeana de lo *a priori* constituye una salida del dogma kantiano según el cual “aprioridad” y “necesidad” son sinónimos intercambiables, en la medida en que admite verdades que son *a priori* sin tener que serlo, la concepción kripkeana no admite proposiciones matemáticas contingentemente verdaderas, es decir, sean (epistemológicamente) *a priori* o *a posteriori*, sino que son (metafísicamente) necesariamente verdaderas, conclusión con la que Kant concordaría.

Ahora bien, en el caso de Carnap, su réplica<sup>45</sup> a la filosofía (matemática) kantiana tuvo lugar en dos frentes,

<sup>45</sup>Réplica que, en general, seguirían los proponentes del empirismo lógico. El caso paradigmático fue el de Alfred J. Ayer.

aunque ambos dirigidos a desmontar la creencia kantiana según la cual todos los juicios matemáticos son juicios sintéticos *a priori*: 1) la réplica a la creencia kantiana de que los juicios aritméticos son juicios sintéticos *a priori*, y 2) la réplica a la creencia kantiana de que los juicios geométricos son juicios sintéticos *a priori*. La réplica 1) es, *per se*, interesante, pero es irrelevante para los propósitos de este trabajo, porque Carnap (y los que le antecedieron y siguieron en este sentido) objetó esencialmente el aspecto “sintético” de los juicios sintéticos *a priori* de Kant relativos a la aritmética.<sup>46</sup> Es, pues, la réplica 2) la que nos interesa, porque con ella Carnap quiebra no solo la relación (kantiana) indisoluble entre el carácter sintético y el carácter *a priori* de los juicios geométricos, sino también la relación (nuevamente kantiana) entre *aprioridad* y *necesidad*.

Carnap quebró la relación positiva entre el carácter sintético y el carácter *a priori* de los juicios geométricos al establecer una diferencia fundamental con respecto a la naturaleza empírica de los juicios geométricos: si estos son *a priori* (es decir, son significativamente independientes de la experiencia sensible), entonces no son sintéticos (es decir, no nos dan información sobre el mundo); si, por el

<sup>46</sup> También objetarían lo *a priori* kantiano con respecto a los juicios aritméticos, pero, como dije, por razones ajenas a los propósitos de este trabajo.

contrario, los juicios geométricos son sintéticos (es decir, nos dan información sobre el mundo), entonces no son *a priori* (es decir, no son significativamente independientes de la experiencia sensible). En términos de Einstein,<sup>47</sup> lo anterior significa que las proposiciones de la geometría pura son certeras, pero no acerca de la realidad, mientras que las proposiciones de la geometría aplicada son acerca de la realidad, pero no certeras.

Por otra parte, Carnap quebró la relación sinonímica kantiana entre *aprioridad* y *necesidad* al haber mostrado la existencia de juicios geométricos que, si bien pueden ser *a priori*, no son necesarios.<sup>48</sup> A este respecto, en mis trabajos anteriores he recurrido a la proposición geométrica euclidiana de que “la suma de los ángulos internos de un triángulo es = 180°”; ahora recurriré, a fin de mostrar lo mismo, a dos ejemplos más tomados también de Carnap.<sup>49</sup> Si la

<sup>47</sup> De donde surge esta distinción. Einstein enunció esta distinción en un escrito de 1923 que criticaba un texto que Poincaré escribió 20 años antes, titulado “Experimento y geometría”. El escrito de Poincaré se encuentra en Poincaré, *Ciencia e hipótesis*. El de Einstein en Albert Einstein, *Sidelights on relativity* (Nueva York: Dutton, 1923).

<sup>48</sup> Más específicamente: juicios geométricos euclidianos que pueden ser *a priori* en el sentido de que su verdad no requiere una demostración fáctica y que, no obstante, son contingentes, en el sentido de que su contrario es metafísicamente (y lógica, empírica y conceptualmente) posible.

<sup>49</sup> Rudolf Carnap, *Una introducción a la filosofía de la ciencia*. Carnap recurrió a un cuarto ejemplo a fin de mostrar las respectivas diferencias

NOTAS

proposición “la suma de los ángulos internos de un triángulo es = 180°” es contingente *a priori*, igualmente lo son las proposiciones relativas al número de paralelas<sup>50</sup> y a la medida de curvatura.<sup>51</sup> En resumen:<sup>52</sup>

Tipo de geometría	Número de paralelas	Suma de los ángulos internos de un triángulo	Medida de curvatura
Lobachevski	$\infty$	$< 180^\circ$	$< 0$
Euclides	1	$180^\circ$	0
Riemann	0	$> 180^\circ$	$> 0$

### La réplica de Kripke

Kripke objetó el dogma kantiano según el cual *necesidad* y *aprioridad* son sinónimos intercambiables en dos frentes. Por un lado, al haber mostrado cómo puede haber proposiciones *a posteriori* necesariamente verdaderas y, por el otro, al haber mostrado cómo

entre las geometrías euclidiana, lobachevskiana y riemanniana. Sin embargo, este cuarto ejemplo, relativo a la proporción de la circunferencia de un círculo con respecto a su diámetro —que en la geometría euclidiana es igual a  $\pi$ , en la hiperbólica es  $> \pi$ , y en la riemanniana es  $< \pi$ — no me parece que sea un ejemplo propicio para nuestros propósitos, porque no creo que el enunciado geométrico (euclidiano) “La proporción de la circunferencia de un círculo con respecto a su diámetro es =  $\pi$ ” sea una proposición *a priori* en nuestro sentido, esto es, una proposición cuya verdad sea cognoscible independientemente de la experiencia sensible.

<sup>50</sup> El quinto postulado de Euclides.

<sup>51</sup> Relativa, por ejemplo, a la superficie de una esfera.

<sup>52</sup> Rudolf Carnap, *Una introducción a la filosofía de la ciencia*, 132.

puede haber proposiciones *a priori* contingentemente verdaderas. Desde que Kripke y Putnam (el Putnam del realismo externo) argumentaron a favor de dichas posibilidades, surgió toda una bibliografía filosófica a favor o en contra. Pero lo que me interesa mostrar —más allá del contenido de sus propuestas, más allá de una réplica a ellas (como veremos siguiendo a Michael Weisberg), más allá de un recurso para salvar algo de las intuiciones de Kripke-Putnam al respecto (como veremos siguiendo a Agustín Rayo) e incluso más allá de salvar algo de la doctrina kripkeana a expensas de sacrificar su parte más fuerte (como veremos siguiendo a Gareth Evans de la mano de David Papineau)—<sup>53</sup> es que el hecho de que existan proposiciones *a posteriori* necesariamente verdaderas y proposiciones *a priori* contingentemente verdaderas socava los dogmas kantianos según los cuales: 1) los juicios *a priori*, aun siendo sintéticos, son necesariamente verdaderos, y 2) los juicios *a posteriori*, forzosamente sintéticos, son contingentemente verdaderos.<sup>54</sup>

<sup>53</sup> Esto último, porque si bien Evans reconoce que no hay ningún problema con enunciados cognoscibles *a priori* superficialmente contingentes, entiende que hay problemas serios con enunciados cognoscibles *a priori* profundamente contingentes.

<sup>54</sup> Para una exposición detallada de las necesidades *a posteriori*, véase: Stephen Yablo, “Is conceivability a guide to possibility?”, *Philosophy and Phenomenological Research* 53, núm. 1 (1993): 1-42. Para un buen resumen de las clásicas críticas de

Un ejemplo del primer tipo, el de proposiciones *a posteriori* necesariamente verdaderas, es “El agua es  $H_2O$ ”; un ejemplo del segundo tipo, el de proposiciones *a priori* contingentemente verdaderas, es “La barra del metro patrón de París mide un metro de largo”. La primera proposición es epistemológicamente contingente, pero metafísicamente necesaria: aunque erróneamente, podríamos haber “descubierto” (si nuestra química fuera defectuosa, por ejemplo) que la composición química del agua no es  $H_2O$ , sino XYZ (el ejemplo es de Hilary Putnam); por el otro lado, la proposición es metafísicamente necesaria porque es metafísicamente verdadera, en todos los mundos posibles, que el agua es  $H_2O$ . La segunda proposición, en cambio, es epistemológicamente necesaria, pero metafísicamente contingente: sabemos, *a priori*, que “la barra del metro patrón de París mide un metro de largo”, pero ello pudo haber sido de otro modo.

Hilary Putnam también recurrió al caso de “El agua es  $H_2O$ ” para mostrar

---

Michael Dummett a Kripke, críticas que tienen el propósito explícito de defender a Frege de Kripke, véase: William C. Smith, “Dummett and rigid designators”, *Philosophical Studies* 37, núm. 1 (1980): 93-103. Por último, para un argumento en contra de la práctica de asemejar la teoría de los tipos naturales de Putnam a la teoría de los tipos naturales de Kripke, práctica que hemos seguido en este trabajo, véase: Ian Hacking, “Putnam’s theory of natural kinds and their names is not the same as Kripke’s”, *Principia* 11, núm. 1 (2007): 1-24.

que hay proposiciones metafísicamente necesarias que, no obstante, son lógicas y epistemológicamente contingentes, en el sentido de que no es ni lógica ni epistemológicamente imposible (como ya vimos con Kripke) que el agua sea XYZ (XYZ = composición química del agua), pero sí es metafísicamente imposible.<sup>55</sup> En opinión de Michael Weisberg, para establecer estos presupuestos, tanto Kripke como Putnam recurren a “la idea de que las clases del lenguaje común y las clases científicas se alinean o se pueden correlacionar entre sí una a una”.<sup>56</sup> Weisberg es crítico de esta correlación. Al respecto, escribe:

Una mirada más atenta al agua muestra que no existe este tipo de correspondencia elemento por elemento entre clases químicas y del lenguaje corriente. De hecho, el uso de términos de clases en química suele ser sensible al contexto, y en casos en que los químicos quieren evitar toda ambigüedad, usan un conjunto muy complejo y matizado de términos de clases, ninguno de los cuales podría asociarse razonablemente con el solo término de clase del lenguaje común “agua”. Como no podemos limitarnos

<sup>55</sup> Hilary Putnam, *El significado de “significado”*, trad. por Jorge Flematti (México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 1984).

<sup>56</sup> Michael Weisberg, “El agua no es  $H_2O$ ”, en *Filosofía de la química: síntesis de una nueva disciplina*, coord. por Davis Baird, Eric Scerri y Lee McIntyre (México: FCE, 2011), 500-501.

a acudir a la química para encontrar una clase química *única* que pueda usarse para determinar la extensión de “agua”, no hay ningún sentido estricto en el que el agua sea  $H_2O$ , porque aquello que el agua es exactamente depende del contexto en que se dice “agua”.<sup>57</sup>

Quizá podríamos salvar las intuiciones Kripke-Putnam a este respecto recurriendo a Rayo: “Al aceptar ‘estar compuesto de agua *solo es* estar compuesto de  $H_2O$ ’, por ejemplo, uno se compromete a la postura de que sería absurdo que haya algo compuesto de agua pero no compuesto de  $H_2O$ ”.<sup>58</sup> Sea como sea, hay más de un ejemplo (además del de la barra del metro patrón) que refuerza la intuición kripkeana de que hay proposiciones *a priori* contingentemente verdaderas, y, por tanto, que consiguen objetar el dogma kantiano según el cual necesidad y aprioridad son sinónimos intercambiables. El siguiente ejemplo se debe a Gareth Evans,<sup>59</sup> y retomo la exposición de Papineau al respecto:

Supongamos que estamos discutiendo la historia de las invenciones

y estamos particularmente interesados en qué tipo de persona podría haber inventado la cremallera. Pero nos aburriríamos de tener que decir “el inventor de la cremallera” todo el tiempo, de modo que adoptamos el nombre “Julius” para referirnos al inventor de la cremallera, quienquiera que pueda haber sido. Ahora, dada esta convención, el enunciado de que *Julius inventó la cremallera (asumiendo que tuvo un único inventor)* es ciertamente *a priori*. No necesitamos investigar el mundo para asegurarnos de que fue Julius quien inventó la cremallera. El enunciado de que *Julius inventó la cremallera* puede ser *a priori*, pero ciertamente no es necesario. Julius pudo haberse caído de cabeza cuando era pequeño y haber crecido demasiado estúpido para inventar la cremallera. O un desafortunado amorio podría haber hecho que se uniera a la Legión Extranjera francesa antes de haber hecho su innovación. El enunciado de que *Julius inventó la cremallera* bien podría haber sido falso si las cosas hubieran resultado ser distintas. De modo que este enunciado es tanto *a priori* como contingente.<sup>60</sup>

<sup>57</sup> *Ibid.*, 501.

<sup>58</sup> Agustín Rayo, *The construction of logical space* (Oxford: Oxford University Press, 2015), 52.

<sup>59</sup> Gareth Evans, *Ensayos filosóficos*, trad. por Alejandro Tomasini Bassols (México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 1996), 199-235.

<sup>60</sup> David Papineau, *Philosophical devices: Proofs, probabilities, possibilities, and sets* (Oxford: Oxford University Press, 2012), 60-61.

CIENCIA POLÍTICA  
Y DEMOCRACIA.  
REFLEXIONES A TRES AÑOS  
DE LAS ENTREVISTAS CON  
ADAM PRZEWORSKI EN EL ITAM

---

*Horacio Vives Segl\**

RECEPCIÓN: 14 de mayo de 2021.  
ACEPTACIÓN: 10 de junio de 2021.  
DOI: 10.5347/01856383.0138.000301214

### **Przeworski en el ITAM**

La licenciatura en Ciencia Política del ITAM cumplió veinticinco años en 2017, tras haberse reformado el plan de estudios de la anterior carrera, Ciencias Sociales. Los desafortunados terremotos que experimentó el país, y que golpearon a Ciudad de México hicieron imposible que las celebraciones se realizaran cuando se habían programado, en septiembre de ese año, sino que se realizaron entre finales de febrero y principios de marzo de 2018. Se organizaron foros con académicos, investigadores, docentes y legisladores egresados de la carrera. Uno de los momentos estelares fue

la conferencia magistral conjunta que dictaron los profesores Beatriz Magaloni y Adam Przeworski. Hace tres años, el 1° de marzo de 2018, Adam Przeworski visitó el ITAM y concedió dos entrevistas, la primera a Raúl Abraham Castro Corona (excoordinador general del Centro de Estudios Alonso Lujambio) y la otra a Martin Gou y a quien escribe estas líneas.

Aquí se transcribe la entrevista que el profesor Przeworski le concedió a Raúl Abraham Castro en traducción al español (dado que se realizó

\* Director del Centro de Estudios Alonso Lujambio y profesor del Departamento Académico de Ciencia Política del ITAM.

en inglés) y se recupera un segmento de la entrevista que realicé junto con Martín Gou. La otra parte de esa entrevista fue publicada en la revista *Nexos*.<sup>1</sup> Agradezco a David H. Jiménez Sánchez<sup>2</sup> su colaboración en la traducción de la entrevista con Castro Corona.

La visita al ITAM del profesor Adam Przeworski, uno de los cultivadores de nuestra disciplina y cuya sólida, reveladora y prolífica obra es de referencia obligada, se realizó en un momento particularmente oportuno y relevante para entender el contexto internacional y, en particular, el momento político del país y lo que vendría después. Przeworski vino a México prácticamente dos años después de las tres elecciones que cimbraron al mundo y para las que la ciencia política tradicional parecía no tener un canon de explicaciones racionales. Me refiero a las elecciones presidenciales de Estados Unidos, en las que obtuvo la mayoría el republicano Donald Trump, el *brexít*, que detonó el farragoso camino para que el Reino Unido abandonara la Unión Europea (y revirtiera los consensos de la anterior generación de políticos británicos y

continentales), lo cual costó la caída de dos primeros ministros, James Cameron y Theresa May, y el rechazo en un plebiscito del proceso de paz en Colombia. Era 2016 y la ciencia política requería encontrar nuevas explicaciones para entender esa ola en la que la democracia tendría que enfrentar los embates de los nuevos populismos que, paradójicamente, llegaron por mecanismos democráticos y que atentan contra la institucionalidad democrática previa que permitió que esas decisiones colectivas pudieran procesarse.

En cuanto a México, la visita de Przeworski se realizó exactamente cuatro meses antes de las elecciones presidenciales del 1° de julio de 2018, que le dieron un contundente triunfo al lopezobradorismo. Esa opción electoral obtuvo la presidencia de la república, la mayoría absoluta en las dos cámaras legislativas del Congreso de la Unión y, no sin algunas prácticas poco democráticas, la mayoría calificada con sus aliados legislativos en la Cámara de Diputados y prácticamente el mismo escudo legislativo en el Senado de la República, así como la mayoría en los congresos locales que estaban en juego, sus primeras gubernaturas y un importante número de presidencias municipales. En suma, el país que desde 1997 había tenido presidencias con minoría legislativa, los llamados “gobiernos divi-

<sup>1</sup>Horacio Vives Segl y Martín Gou, “Los problemas de (y para) la democracia. Una entrevista con Adam Przeworski”, *Nexos*, 20 de marzo de 2018, <https://economia.nexos.com.mx/?p=1189>.

<sup>2</sup>Además de la traducción, también agradezco a David Jiménez —igualmente excoordinador general del Centro Lujambio— la revisión de versiones previas de este artículo.



didos”, volvió a una situación semejante a la de antes de 1988, con un gobierno de un partido hegemónico, de corte populista y muy poco proclive a la rendición de cuentas, desafecto al equilibrio republicano de poderes e intolerante con la crítica.

### **Entrevista de Raúl Abraham Castro Corona a Adam Przeworski<sup>3</sup>**

*Raúl Abraham Castro Corona:* ¿Cómo influyeron las experiencias de su vida en su interés por estudiar ciencia política?

*Adam Przeworski:* Crecí en la Polonia comunista, un sistema en el que los acontecimientos políticos afectaban directamente la vida diaria; por lo tanto, todos estábamos atentos a la política. Por ejemplo, todos sabíamos que la construcción del Muro de Berlín en 1960 tendría consecuencias para nosotros como individuos.

Vivimos en un mundo lleno de política, pero yo no estudié política, yo estudié filosofía y luego sociología en la Universidad de Varsovia. En una ocasión vino a la universidad un profesor de ciencia política de la Universidad Northwestern y tuvimos un debate. Después me invitó a almorzar y me preguntó si me gustaría ir

a Estados Unidos a estudiar ciencia política. Yo le pregunté: “¿qué es ciencia política?”. Así fue como empecé.

*RACC:* ¿Por qué adoptó su definición [minimalista] de democracia?

*AP:* Creo que hay una bibliografía inmensa, de varios siglos, sobre los distintos y posibles méritos y fracasos de la democracia. Conforme recorrí ese acervo llegué a una postura, no tan original porque Popper la tenía, Norberto Bobbio la tenía. Llegué a la conclusión de que el principal mérito de la democracia es que nos permite procesar cualquier conflicto de la sociedad de manera pacífica y en libertad.

[En este sentido] las elecciones son mecanismos por los cuales acabamos temporalmente el conflicto. Si el conflicto fuera sobre quién va a gobernar para siempre, los perdedores no tendrían otro recurso que la violencia. Lo que hacen las elecciones es establecer que unos no van a gobernar por cuatro años,<sup>4</sup> pero tendrán la oportunidad de ganar para los siguientes cuatro. Este mecanismo, creo, tiene el increíble poder de mantener la paz social entre grupos con intereses e ideales opuestos. Así que, sí, me adhiero a esa versión mínima. La democracia es, por lo menos,

<sup>3</sup>La entrevista completa se puede ver en el canal de Youtube del Centro Lujambio, <https://www.youtube.com/watch?v=qPpUytcON1o>.

<sup>4</sup>El entrevistado está pensando en unas elecciones presidenciales como las de Estados Unidos, con periodos de gobierno de cuatro años. [N. del. T.]

eso. Quizá más, en tanto hace al gobierno más responsable y lo obliga a rendir cuentas, pero eso es mucho más complicado. Yo creo que eso es esencial.<sup>5</sup>

*RACC:* ¿Es posible la ciencia de la política comparada?

*AP:* El problema metodológico básico de la política comparada (y de otras disciplinas) es distinguir el efecto de regímenes políticos, instituciones políticas o gobiernos específicos de las condiciones que los produjeron.

Si la democracia, instituciones de algún tipo, el presidencialismo, el parlamentarismo, o diferentes tipos de gobierno existen únicamente en determinadas condiciones, tenemos que ser capaces de distinguir si el efecto particular, ya sea bueno o malo, se debe a esas condiciones o al gobierno.

Es el problema metodológico de la selección no aleatoria. Es un problema muy difícil, porque nos hace pensar en contrafactuales. Hay que preguntarse qué pasaría en Estados Unidos si no hubiera elecciones o qué pasaría en China si tuvieran elecciones, y es extremadamente arduo dar con la respuesta. Por eso ahora tenemos un campo de investigación de identificación causal.

<sup>5</sup> Przeworski propone una definición mínima de democracia con elecciones competidas y alternancia partidista. [N. del. T.]

Todo se trata de contrafactuales, así que hay que preguntarse cómo establecemos su validez. Mi respuesta es: la política comparada es posible a veces, pero a veces no. Si en la historia hubiera suficiente variación, esto es, si en las mismas condiciones tuviéramos diferentes instituciones, entonces podríamos distinguir los efectos. Pero la historia no está para complacernos y produce solo un tipo de instituciones en un tipo peculiar de condiciones que no podemos diferenciar.

*RACC:* ¿Por qué decidió adoptar la teoría de juegos y otras herramientas empíricas en un momento en el que la democratización no era estudiada desde este ángulo?

*AP:* Participé en un proyecto de transiciones desde el autoritarismo en, creo, 1979. En nuestra primera reunión en Washington, D.C., organizada por Guillermo O'Donnell y Philippe Schmitter, asistieron aproximadamente cuarenta personas, algunas de las cuales se convirtieron en presidentes, primeros ministros, ministros, etcétera.

Después de solo dos fugaces días de reuniones (fueron varios días), me di cuenta de que nadie mencionaba a Barrington Moore o a [Seymour Martin] Lipset. Obviamente, muchos de esos cuarenta asistentes impartíamos clases de sociología política o ciencia política y enseñábamos a

Barrington Moore y Lipset. ¿Por qué no los citábamos? Porque eran visiones deterministas.

No preguntamos cuál es la mejor estrategia para quitar a esos bastardos,<sup>6</sup> ya que no tiene ningún poder explicativo que se alcance la democracia solo a partir de una estructura económica diferente en el siglo XVII.

Esa fue la primera vez que dibujé un árbol de decisiones en un pizarrón, y todo el mundo estaba perplejo. Muchos años después, mis amigos me dijeron que se habían sentido completamente desconcertados al mirar el árbol de decisiones en el pizarrón.

Yo trataba de entender, porque pensaba que, de hecho, hay divisiones dentro del bloque gobernante. Hay quienes solo buscan reprimir, hay empresarios que tratan de cambiar las cosas, pero, en realidad, intentan incrementar su poder en el bloque gobernante aliándose con opositores. Y deduje que había que pensarlo estratégicamente. ¿Cómo? Ese fue el comienzo de la teoría de juegos. De eso, de estrategias, es de lo que se trata la teoría de juegos.

*RACC:* ¿Hay amenazas culturales a la democracia?

*AP:* Tal vez. Se necesitan ciertas normas para tener una democracia, pero

<sup>6</sup>Dictadores, sátrapas o cualquier tipo de gobernante autoritario, no electo democráticamente.

la democracia no las produce. Entonces, ¿cuál es la causa y cuál el efecto? John Stuart Mill escribió que “a la gente le gusta hacer lo que siempre ha hecho, pero también puede aprender”.

No creo que haya requisitos culturales para la democracia, no lo creo. Creo que los demócratas son consecuencia de la democracia. Si tienes un sistema que funciona, las personas están contentas y serán demócratas. Por otro lado, cuando alguien no está satisfecho con su vida, porque su novia lo dejó, se quedó desempleado, perdió su equipo de fútbol, culpará al gobierno. No creo que haya una relación clara entre estos asuntos.

*RACC:* ¿Pueden los avances tecnológicos incidir en la política y la economía en el corto plazo?

*AP:* Bueno, en este tema sabemos algo. Sabemos que tradicionalmente la automatización ha remplazado a un montón de trabajadores, pero también ha creado muchos trabajos nuevos. Así, tradicionalmente, el efecto neto de la automatización en la demanda de trabajo es cercano a cero.

Ahora se debate intensamente sobre si la nueva tecnología es revolucionaria. La tecnología anterior remplazaba los músculos, mientras que con la nueva se planea sustituir cerebros.

En este tema hay varios informes interesantes publicados por la consultora internacional McKinsey, en los que se dice que 60% de las ocupaciones tienen, al menos, una tercera parte que puede ser automatizada. El pronóstico es que descenderá la demanda de trabajo manual. Hay personas que se imaginan un escenario dramático, especialistas que se dedican a la inteligencia artificial en el Instituto Tecnológico de Massachusetts y piensan que esta tecnología ha avanzado tanto que revolucionará el mundo y que más y más gente quedará desplazada; por ejemplo, los médicos. Algunos programas de computadora diagnostican mejor que los médicos.

172

*RACC:* ¿Y qué hay de los politólogos?

*AP:* Nuestra disciplina no es una ciencia capaz de ser remplazada. Somos aún demasiado incoherentes para ser sustituidos por un programa.

*RACC:* ¿Qué aconsejaría a un estudiante que está pensando en hacer un posgrado?

*AP:* Bueno, es posible que tenga algo que decirle. Parece haber una tendencia a aprender muchos métodos y matemáticas, tantos como sea posible, olvidándose del porqué.

Creo que la cosa más importante de aprender, es aprender a aprender.

Cualesquiera que sean los conocimientos sustantivos que vaya a aprender un estudiante, serán obsoletos en algunos años. En la vida hay muchos nuevos métodos que uno tiene que aprender, pero es justo la capacidad de aprender la que es más importante, y por eso creo que es necesario tener fundamentos sólidos. Siempre les digo a mis alumnos que estudien matemáticas y filosofía; los hechos y los métodos particulares son menos importantes.

### **Segmento de la entrevista de Martín Gou y Horacio Vives a Adam Przeworski**

*Horacio Vives / Martín Gou:* ¿Cuál es la visión de la ciencia política para el futuro?

*Adam Przeworski:* La ciencia política, yo creo, se desarrolló como una ciencia, lo que tiene aspectos positivos y negativos. En una ciencia, la mayor parte del trabajo se realiza al margen, es decir, sabemos algo y entonces alguien se pregunta cuáles van a ser las consecuencias de cambiar algo. La mayor parte del trabajo, artículos que ustedes escriben, que yo escribo, se publica. Son sobre cosas muy pequeñas, al margen del conocimiento.

Al mismo tiempo, al hacer ciencia hemos perdido la capacidad de

formular las grandes preguntas, de confrontar los problemas al nivel del que ustedes formulan. Yo puedo escribir libros sobre qué esperar de la democracia, sobre elecciones, pero no un artículo en una revista especializada: no lo van a publicar. La *American Political Science Review* no va a publicar un artículo como ese, porque hay que cumplir ciertos requisitos metodológicos y tiene que ser así. Creo, pues, que sí nos estamos desarrollando como una ciencia, pero tiene un costo, y se presenta el problema de que este espacio está ocupado por periodistas, que muchas veces dicen cualquier cosa, que carecen del rigor necesario.

Yo pienso en los inmensos avances en nuestra capacidad de investigar, es algo que creció de una manera increíble. Es enorme el aparato metodológico que ahora tenemos para responder preguntas particulares bien formuladas. El problema es que no lo sumamos, no se suma a nada.

## Reflexiones finales

A pesar de las críticas justificadísimas que se hacen a los partidos políticos y del descontento con la democracia, los primeros siguen siendo los actores fundamentales para conformar gobiernos y parlamentos, y la segunda, es todavía la que mejor organiza la competencia y amortigua los conflictos. Como ha señalado Przeworski, las críticas a la democracia no están bien fundadas en la medida en que desconocen que es la ciudadanía, el pueblo, quien determina quien va a gobernar y quien va a asumir la función institucional de ser oposición. El valor y poder del sufragio universal no está en la acción individual, sino en el mecanismo colectivo.

Ante la amenaza de los nuevos populismos y embates a la democracia, la ciencia política tiene como reto —y siguiendo a Przeworski— recuperar la capacidad de responder las grandes preguntas sobre los desafíos futuros de la democracia. He aquí una buena agenda de investigación para la ciencia política.

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

Joseph Henrich, *The WEIRDest people in the world: How the West became psychologically peculiar and particularly prosperous* (Nueva York: Farrar, Straus and Giroux, 2020), 704 pp.

RECEPCIÓN: 13 de abril de 2021.

APROBACIÓN: 6 de mayo de 2021.

DOI: 10.5347/01856383.0138.000301215

El presente volumen es una obra original que ha logrado llamar la atención más allá del mundo académico internacional. El autor es actualmente jefe del Departamento de Biología Evolutiva Humana de la Universidad de Harvard, es antropólogo, académico ecléctico y ha enseñado también economía y psicología. Se define a sí mismo como un “evolucionista cultural”.

Así como la teoría de Darwin explica que la vida se adapta a las circunstancias por medio de la selección natural, la evolución cultural establece que las culturas humanas acumulan y transmiten conocimientos y valores profundos al paso de las generaciones. Según Henrich, la evolución cultural sigue muchas vías y no hay una sola cultura humana. Al mismo tiempo, afirma que la evolución cultural explica mejor cómo prosperan unas sociedades antes que otras, fenómeno que no dilucida la teoría de la selección natural de Darwin.

Henrich se propone investigar, desde el punto de vista antropológico, el origen de la cultura occidental. Este es el significado del acrónimo que aparece en el título: WEIRD. Así, describe al Occidente con cinco palabras: *western*, “occidental”; *educated*, “culto”; *industrialized*, “industrializado”; *rich*, “rico”, y *democratic*, “democrático”.

¿Por qué el Occidente es extraño? Henrich, recurriendo a numerosas investigaciones psicológicas, antropológicas y económicas realizadas en las últimas décadas, propone que las características de nuestra civilización no son universales, sino que, desde el punto de vista psicológico, corresponden a una parte muy limitada de la población mundial de apenas el 10%, que abarca Europa, América del Norte, Oceanía, Japón, Corea y otros lugares dispersos.

La finalidad del autor es mostrarnos que los valores propios de Occidente están determinados culturalmente y son específicos, más que universales o

naturales. Henrich atribuye a la evolución cultural *weird* muchos de los valores fundamentales del mundo moderno: la meritocracia, el gobierno representativo, la confianza, la innovación, incluso la paciencia y la moderación. Sorprende leer que para el autor la causa principal de la peculiaridad de estos valores son las prescripciones de la Iglesia cristiana con respecto al matrimonio.

Estas normas eclesiales comenzaron en el siglo IV d.C. y duraron cientos de años. Entre otros aspectos, se oponían a los matrimonios entre consanguíneos, a los matrimonios concertados, a la poligamia y al incesto. Todas estas prohibiciones obligaban a la gente a buscar pareja fuera de los grupos familiares y los clanes. Hacia el año 1000 d.C., los anglosajones habían adoptado la nueva forma familiar y hacia el 1500 d.C., las familias nucleares monógamas habían sustituido a la lealtad tribal en gran parte de Europa.

Henrich sostiene que las prescripciones de la Iglesia con respecto al matrimonio produjeron un profundo cambio en la organización social europea. El parentesco —un concepto que desempeña un papel fundamental en el libro— dirige a las comunidades hacia el interior y las hace apáticas u hostiles hacia los foráneos. En Europa, donde las prohibiciones de los matrimonios entre primos obligaban a la gente a casarse fuera de su familia, la cultura *weird* se hizo más receptiva a los extraños. En otras culturas, los pueblos compartían recursos y un fuerte sentido de comunidad local, pero no manifestaron el mismo dinamismo social y apertura que impulsaron el desarrollo y la prosperidad de Europa. El autor explica que los pueblos *weird* se volvieron más cooperativos, lo que les ayudó a vivir como individuos en ciudades libres y a comerciar con extraños, lo cual marcó el inicio del mundo moderno.

La obra está ordenada en cuatro partes principales precedidas por un prefacio y un preludio. Desde el comienzo el autor advierte que la cultura a la que pertenecemos cambia nuestra psicología. La primera parte se ocupa de cómo la evolución de las sociedades influye en la psicología. La segunda parte contiene la tesis fundamental del libro y se desarrolla el origen de la cultura *weird*. En la tercera y cuarta partes se presentan los logros de la cultura occidental. El libro cuenta también con tres anexos, uno dedicado a las etapas de las prohibiciones de la Iglesia sobre el matrimonio.

Me parece que este libro de Henrich representa, por la cantidad y la variedad de los estudios que abarcan varias disciplinas, entre ellas psicología, economía, derecho y cultura, una investigación sólida con una tesis que ha despertado ya muchas controversias. La Iglesia católica habría sido la principal responsable del florecimiento de la cultura occidental, con todos los aspectos



positivos que el autor pone en evidencia, por medio de la reglamentación del matrimonio. Si hubiera que hacer una crítica al texto, me limitaría a decir que se detiene poco en los motivos que llevaron a la Iglesia a prohibir los matrimonios entre consanguíneos, los cuales disuelven las familias fundadas en los clanes.

Henrich pone de manifiesto, y con razón, que esos motivos no pueden encontrarse del todo en el derecho divino, pero cuando se trata de encontrarlos, no adopta una posición clara. Creo que esto se debe al hecho de que se basa en estudios (me refiero aquí en particular a los libros de Jack Goody y de Karl Ubl) que interpretan los datos de maneras muy distintas.

ROBERTO ZOCCO

Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM

Barry Eichengreen, *The populist temptation: Economic grievance and political reaction in the modern era* (Nueva York: Oxford University Press, 2018), 244 pp.

RECEPCIÓN: 9 de abril de 2019.

APROBACIÓN: 14 de diciembre de 2020.

DOI: 10.5347/01856383.0138.000301218

“Intentar delimitar al populismo recuerda una de las definiciones de pornografía: ‘Sé qué es cuando la veo’, lo que expresa la complejidad de un fenómeno multidimensional que implica aspectos políticos, económicos y sociales de una nación” (p. 1). Así inicia este interesante y provocador libro. En pleno resurgimiento de populismos diversos en nuestra realidad contemporánea, sin duda se encuentra en el expresidente de los Estados Unidos Donald Trump el ejemplo central de esta crítica, pero abundan los casos, como en el *brexit*, Venezuela, Brasil y los actuales movimientos populistas europeos.

178 El doctor Barry Eichengreen, historiador de la economía por la Universidad de Berkeley, da cuenta de cómo en una veintena de países desarrollados los líderes populistas son “contrarios a las élites, autoritarios y nacionalistas”, y se nutren del desencanto y el malestar de los pueblos, que se organizan en manifestaciones sociales de distintas corrientes ideológicas, tanto de izquierda como de derecha. Pero el libro no se centra en estas movilizaciones sociales, sino en las afectaciones económicas que los impulsan y en los sistemas gubernamentales de bienestar destinados a prevenirlos. Hace un recorrido histórico de los aciertos y desaciertos de gobiernos populistas desde el siglo XIX. Empieza con los populismos previos a las guerras napoleónicas y a la Revolución Industrial, pasa por el sufragio universal masculino de 1871 de la Alemania imperial, las reformas prusianas e inglesas de leyes y políticas sociales para atender a los pobres de 1842 y 1834, la creación del Partido Socialdemócrata de Alemania de 1890, formado por asociaciones de trabajadores en una época en la que el liderazgo de Bismark era incuestionable. Al terminar la Primera Guerra Mundial se instituyeron numerosos programas asistenciales tanto en Europa

como en Estados Unidos para atender viudas, huérfanos, veteranos, desempleados, ancianos y pobres en general. Eichengreen piensa que la Segunda Guerra Mundial y las depresiones económicas anteriores y posteriores propiciaron el malestar y favorecieron la aparición de dictaduras populistas en Europa.

El libro avanza hasta llegar a nuestros días. Eichengreen describe coyunturas que afectan al grueso de la población y explica que cuando no hay políticas sociales adecuadas suficientes para subsanar la economía, las carencias se traducen en reacciones que, al margen de ideologías, facilitan una retórica demagógica que apela a elementos patrióticos, étnicos, religiosos y de clase, y discursos totalitarios y fascistas como los de Mussolini en Italia o de Hitler en Alemania en 1933.

Sin embargo, el autor percibe una época de moderación en las crisis que se da entre otras causas por políticas contractuales de largo y mediano plazo, como ocurrió con las tres grandes armadoras de autos estadounidenses entre 1950 y 1960, General Motors, Ford y Chrysler (p. 99), que dieron un ejemplo acertado de colaboración entre el sector privado y un Estado de bienestar. Eichengreen critica los gobiernos de Reagan y Thatcher, aunque los coloca dentro de esta época de moderación que, afirma, se terminó entre 1980 y 1995, cuando las nuevas tecnologías de la comunicación globalizaron con rapidez las crisis de la mano del terrorismo y de la desregulación financiera. Así se produjo una nueva crisis en 2005 que sumergió a la economía global en inequidades e inseguridades de identidad nacional.

Los argumentos de Eichengreen son económicos y de políticas públicas orientadas a la economía social. Su enfoque crítico lleva al lector a cuestionarse aspectos ausentes de orden antropológico y psicosocial que den cuenta de cambios sustanciales en la cosmovisión de la nueva ciudadanía posindustrial de la revolución cultural de fines del siglo XX, que en esta era individualista recompone el concepto mismo de sociedad y, por ende, impacta los populismos actuales. Tal vez esto sea parte de próximas investigaciones. Entre tanto, sorprende gratamente por poner en evidencia el discurso demagógico que esgrimía Donald Trump para llamar la atención y provocar reacciones viscerales en sus seguidores: “un país de valores judeocristianos en el que los hombres anglosajones que ostentaban el poder quedan bajo la amenaza de minorías étnicas y raciales, de los derechos de la mujer y de los activistas LGBT y la aceptación de las élites del concepto de diversidad” (p. 117).

Es quizá una de las alusiones a un análisis distinto al ámbito de la economía del grueso de la obra, pero que desgraciadamente no ahonda ni se repite, aunque

abre la posibilidad de descubrir elementos de ese nuevo orden cultural y antropológico en franca transformación, necesarios para la interdisciplinariedad y la comprensión más integral de nuestros complejos problemas. Junto con el terrorismo, Eichengreen considera que la inseguridad económica eleva al populismo al poder, en la medida en que recoge miedos e incertidumbres.

Esta tesis muestra que el populismo prospera cuando la inseguridad económica y unas condiciones de inestabilidad complementaria como migraciones o cambios paradigmáticos de valores morales fragilizan los intereses de las personas y especialmente de las élites. No obstante, los gobiernos pueden frenar o contener las reacciones populistas mediante programas de bienestar social que fortalezcan la red de seguridad social y reduzcan la desigualdad de ingresos. Eichengreen asume que explicar el fenómeno no es sencillo, pero invita a detectarlo como un problema, para dar el primer paso en la solución.

Barry Eichengreen es catedrático titular de Economía en la Universidad de Berkeley desde 1999. Ha escrito más de veintitrés libros, como *Hall of mirrors: The Great Depression, The Great Recession, and the uses and misuses of history* (Oxford University Press, 2015) y *The world economy after the global crisis: A new economic order for the 21st century* (World Scientific Books, 2012).

Se trata de un autor sólido que ilustra aspectos relevantes del populismo y propone el reto de estudiar este fenómeno social. *The populist temptation* es una buena descripción de las luces y las sombras de los modelos económicos que promueven políticas públicas para la consecución del bienestar social a lo largo de los dos últimos siglos.

ALFREDO VILLAFRANCA QUINTO  
Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM

Irene Vallejo, *El infinito en un junco: La invención de los libros en el mundo antiguo* (Madrid: Siruela, 2019), 452 pp.

RECEPCIÓN: 3 de junio de 2021.

APROBACIÓN: 10 de junio de 2021.

DOI: 10.5347/01856383.0138.000301221

Irene Vallejo, joven egresada de la Universidad de Zaragoza y también de la Universidad de Florencia, entrega en un libro la historia universal del libro. Desde las primeras páginas atrapa y seduce, y da muestras de su profesionalismo en la investigación y en el análisis, así como de una narrativa exquisita llena de imágenes intensas. El libro despliega 30 siglos de historia de los libros, y el lector puede sentir la cercanía de la autora, casi como si viajáramos con ella en el tiempo: nos hace estar en el mundo egipcio, griego, romano, en las guerras de Alejandro Magno...

*El infinito en un junco* exhibe dos grandes virtudes: por un lado, la exhaustiva investigación de la autora sobre la historia de los libros y, por otro, su extraordinaria habilidad narrativa. Estas virtudes no solo demuestran el talento de Vallejo, sino que también ponen en evidencia su compromiso con el trabajo que realiza y su capacidad para hacerlo ameno, interesante y claro.

Por ejemplo, Vallejo nos hace entender la obsesión de algunos faraones por los libros y por reunirlos en recintos especiales; nos muestra la dificultad que implicaba salir al mundo y reunir escritos. Muchos, nos cuenta, se perdieron tiempo atrás, ya que los materiales y las tintas no estaban hechas para durar. Lo común era que se deterioraran con el tiempo, el clima y las guerras. Pero la causa principal era el desinterés de la sociedad por rescatar los documentos. Por eso, la mayor parte de los libros que sobrevivieron fueron de carácter religioso. Otros, como la *Iliada* y la *Odisea*, fueron conservados por la importancia que significó para los griegos dejar memoria de su grandeza. Así, sobre la desaparición de los libros, Vallejo escribe: “En la Antigüedad, en cualquier momento, el último ejemplar de un libro podía estar desapareciendo en un

anaquel, devorado por las termitas o destruido por la humedad. Y, mientras el agua o las mandíbulas del insecto actuaban, una voz era silenciada para siempre” (79). ¿Cuántos libros se perdieron? En ocasiones he sentido frustración por no encontrar un libro que fue editado e impreso hace dos décadas. ¿Cómo sería eso hace siglos, cuando los libros sobrevivientes eran muy pocos, tan pocos que solamente los custodiaban en las iglesias y en acervos compilados por gobiernos de los países de vocación más culta y aspiraciones más intelectuales?

Aparte del deterioro y la destrucción de los libros, hay que tener en cuenta lo complicado de elaborarlos, copiados a mano, en una época en la que la mayoría de las personas ni siquiera sabía leer y mucho menos escribir. Los escribanos o copistas eran esclavos o monjes que escribían y dibujaban con detalle la forma de las letras y su secuencia para preservar los documentos religiosos. En el capítulo “La piel de los libros”, Vallejo cuenta, precisamente, la época en la que cada ejemplar era único e irrepetible, como una huella digital. No era posible, de ninguna manera, reproducirlos en serie. Esto cambió cuando Johannes Gutenberg diseñó y fabricó una máquina que revolucionó la producción de los libros. La imprenta dio sepultura a la vieja y sufrida profesión de los copistas y los escribanos que desde la Antigüedad reproducían los libros letra por letra, una seguida de la otra.

Mucho tiempo después, en el siglo XX, inició la era del desarrollo tecnológico del libro con el mimeógrafo, la xerografía y otros inventos que le dieron a la producción editorial una dinámica inusitada: la conservación de los documentos mediante su microfilmación. Después, se facilitó todo con la computadora, internet y el respaldo digital de los textos. Pero la era digital no ha podido terminar con los libros impresos en papel. En el último informe de PISA se ve que leer en libros de papel aprovecha más que la lectura digital. En un informe, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos comparó las competencias lectoras de los alumnos en los dos formatos, papel y digital, y concluyó que con la lectura en papel se obtienen mejores resultados de comprensión y concentración. Como dice Vallejo, el junco de papiro, delicado y firme, no se agotará con el tiempo, y recuerda a Umberto Eco en esta frase: “El libro pertenece a la misma categoría que la cuchara, el martillo, la rueda o las tijeras. Una vez inventados no se puede hacer nada mejor”.

El ensayo de Vallejo rescata la historia del libro, en la que entreteje también su propia historia. Narra también la historia de libros y bibliotecas que se

perdieron con el tiempo, o por obra de censuras e inquisiciones políticas y religiosas que no supieron o no quisieron comprender los libros que destruían.

Irene Vallejo obtuvo el Premio Nacional de Ensayo 2020 por este libro.

MARÍA DEL ROSARIO SARMIENTO DONATE  
Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM

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