

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

140

PRIMAVERA 2022

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: 10.5347/01856383.0140.000303155

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

TEXTOS

EL DESARROLLO ECONÓMICO EN MÉXICO <i>Gonzalo Hernández Licona</i>	7
LA FORMACIÓN GENERAL (<i>DIE ALLGEMEINE BILDUNG</i>) EN HEGEL <i>José Rafael González Díaz</i>	47
LA SEGUNDA GENERACIÓN. LOS HIJOS MEXICANOS DE SOBREVIVIENTES DE CAMPOS DE CONCENTRACIÓN DEL HOLOCAUSTO <i>Jessica Lepe</i>	77

SECCIÓN ESPECIAL

LOS ESTUDIOS GENERALES EN PUERTO RICO: REDES INTELECTUALES Y REFORMA UNIVERSITARIA. PARTE II: EL PENSAMIENTO HISPÁNICO SOBRE LA UNIVERSIDAD: ORTEGA Y GASSET, JAIME BENÍTEZ Y EL ENCUENTRO EN ASPEN <i>Jorge Rodríguez Beruff</i>	99
---	----

DIÁLOGO DE POETAS

<i>Alejandro Paniagua</i>	145
---------------------------	-----

CREACIÓN

<i>Noel René Cisnero</i>	149
--------------------------	-----

NOTAS

VIRGILIO Y LA “DECADENCIA Y CAÍDA DEL IMPERIO ROMANO”. UNA RECREACIÓN POÉTICA DE LUIS ANTONIO DE VILLENA <i>Carlos Mariscal de Gante Centeno</i>	151
---	-----

EL MUSEO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA Y LA PRENSA NACIONAL. REFLEXIONES SOBRE LA IDENTIDAD MEXICANA MIRADA A TRAVÉS DEL MUSEO <i>Antonio Sierra García</i> <i>Daniar Chávez Jiménez</i>	171
---	-----

CIUDADANIZAR LA DEMOCRACIA EN LA ERA DE LA DESACRALIZACIÓN ELECTORAL. MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN EN AMÉRICA LATINA <i>Octavio Spindola Zago</i>	187
---	-----

RESEÑAS

BERNARD N. SCHUMACHER, <i>Muerte y mortalidad en la filosofía contemporánea</i> , José Manuel Orozco Garibay	205
---	-----

GUSTAVO LEYVA, <i>La filosofía en México en el siglo XX. Un ensayo de reconstrucción histórico-sistemática</i> , <i>Edgar Daniel Manchinelly Mota</i>	211
--	-----

SERGIO AGUAYO, JACOBO DAYÁN Y JAVIER GARZA RAMOS, <i>“Reconquistando” La Laguna. Los Zetas, el Estado y la sociedad organizada, 2007-2014</i> , <i>Alfredo Villafranca Quinto</i>	215
--	-----

EL DESARROLLO ECONÓMICO EN MÉXICO

*Gonzalo Hernández Licona**

RESUMEN: Se evaluará el desarrollo económico de México con cifras recientes y mediciones de distintas variables que reflejan este complejo concepto. Se estudiará la evolución del nivel de vida promedio de la población, subrayando la generación de ingreso de sus habitantes. Posteriormente se dará cuenta del crecimiento económico del país como la variable que mejor explica el nivel de vida de la población, pues implica mejorar su bienestar en su totalidad. El tercer tema será la situación de la distribución del ingreso, para analizar posibles disparidades de bienestar en el interior del país. Finalmente, se examinará la situación de la pobreza en México como una de las variables que resume el desarrollo económico y que es resultado de la evolución de las variables anteriores.



ECONOMIC DEVELOPMENT IN MEXICO

ABSTRACT: Mexico's economic development will be analyzed based on recent data and measuring diverse factors reflecting such complex phenomenon. First, we will study the evolution of the standard of live focusing on the income generation capabilities of its population. Then it will be argued that the best explanatory variable for the country's standard of life is the economic growth since it improves the well-being of all population. Consequently the third topic addressed will be the current state of income distribution, allowing us to analyze the country's disparities regarding well-being. Finally, we will investigate the current state of poverty in Mexico as one of the factors summarizing economic growth and as the result of the development of the previous factors.

PALABRAS CLAVE: crecimiento económico, desigualdad, distribución del ingreso, nivel de vida, pobreza.

KEY WORDS: economic growth, income distribution, inequality, poverty, quality of life.

*Director de la Red de Pobreza Multidimensional de la Universidad de Oxford. El autor agradece el importante apoyo de Paola Vela.

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

GONZALO HERNÁNDEZ LICONA

8

RECEPCIÓN: 15 de noviembre de 2021.
APROBACIÓN: 10 de enero de 2022.
DOI: 10.5347/01856383.0140.000303156

Estudios 140, pp. 7-45, vol. XX, primavera 2022.

EL DESARROLLO ECONÓMICO EN MÉXICO*

Introducción

En general, los mexicanos estamos orgullosos de nuestro país. Con un territorio de dos millones de kilómetros cuadrados, México es uno de los quince países más grandes del mundo. Sus recursos minerales son ricos y variados y las reservas de petróleo y de gas natural son abundantes. México destaca por la extensión de sus litorales —11 122 kilómetros únicamente en la parte continental— y ocupa el cuarto lugar en diversidad vegetal con 25 000 especies registradas.

La historia nacional, que se relata en libros o en los vestigios de piedra, habla de un conjunto de culturas que en el siglo XVI tenían un avance socioeconómico mayor que gran parte de los territorios fuera de Europa. La mezcla de razas e ideas transformó el país y consolidó, muy probablemente, una civilización con mejores elementos que los que tenía antes. Esta nueva cultura tuvo la capacidad de fundar instituciones que hicieron posible, con alzas y bajas, con claroscuros, forjar un país que empezó a finales del siglo XIX.

*Este texto es una actualización de Gonzalo Hernández Licona, “El desarrollo económico en México”, *Estudios*, 128 (2019): 129-168.

Los avances en materia social y económica que siguieron al desorden revolucionario del siglo XX, así como un creciente nacionalismo que inundó el espíritu de los ciudadanos contagiados por las corrientes internacionales (y que fue alimentado por gobiernos que querían seguir unificando al país), fueron dejando en el imaginario social un indudable y posiblemente necesario orgullo por México.

Qué bueno que así sea, pero también es importante dejar a un lado por un segundo ese nacionalismo y analizar con frialdad el actual estado del país. La realidad cotidiana del México del siglo XXI es distinta a esta idealización. Las riquezas naturales, la historia y los avances del siglo pasado no han sido suficientes para tener niveles de vida semejantes a los de países con menos recursos naturales o con menos bagaje cultural. De acuerdo con cifras oficiales de 2020, 43.9% de los habitantes vivían en la pobreza,¹ el 10% de las familias más ricas recibían un ingreso promedio 21.8 veces mayor que el de las familias más pobres² y el nivel de vida promedio, medido con el producto interno bruto (PIB) per cápita era similar al de países como Montenegro, Serbia, República Dominicana, Antigua y Barbuda, y Tailandia.³ México podría dar mucho más, con todo respeto para esas naciones.

10 No existe una definición única de desarrollo económico, ni siquiera en los libros que tratan formalmente este tema.⁴ Por esta razón, para evaluar el desarrollo económico de México se propone aquí centrarnos en tres elementos concretos. En primer lugar, analizaremos la capacidad de generación de ingreso (valor agregado) del país, incluyendo el crecimiento económico. El desarrollo económico implica mejorar el bienestar de la población en su totalidad; por ello, el segundo elemento será la desigualdad y falta de equidad para analizar disparidades del bienestar

¹ Cifras del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), 2020.

² Cifras del Coneval, 2020.

³ Datos para 2020. Fondo Monetario Internacional (FMI), *World economic outlook database*, octubre del 2021.

⁴ D. Ray, *Development economics* (Nueva Jersey: Princeton University Press, 1998); D. Mookherjee y D. Ray, *Readings in the theory of economic development* (Maiden: Blackwell Publishers, 2000); S. Ghatak, *An introduction to development economics* (Londres: Allen and Unwin, 1986).

en el país. Por último, evaluaremos la situación de la pobreza en México como una de las variables que resume el desarrollo económico y que es el resultado de la evolución de las variables anteriores: generación de ingreso y desigualdad.

La medición del desarrollo económico

Generación de ingreso

Una variable que resume adecuadamente el desarrollo económico de una sociedad es la generación de ingreso de sus habitantes. Si bien el desarrollo económico e incluso el nivel de vida deberían ser conceptos mucho más amplios que el ingreso, conocer este último nos puede dar una idea rápida y más o menos eficaz del nivel de bienestar de los países. Para este ensayo tomamos el PIB per cápita como la variable que mejor acerca al nivel de vida⁵ promedio de un país, especialmente desde el punto de vista económico. El PIB per cápita es una buena aproximación de los recursos económicos que generan y que obtienen los habitantes de un país en promedio.

Mientras que en términos de PIB total México ocupa el lugar número 13 del mundo, después de Turquía e Italia,⁶ cuando se mide el PIB per cápita, México ocupa el lugar 72 de 194 países⁷ (Cuadro 1). Singapur, que es el país con mayor PIB per cápita, tiene un nivel de vida 5.2 veces mayor que México. Con Estados Unidos esta diferencia es de 3.3 veces.

⁵ Como se verá, el índice de desarrollo humano es una medida de las capacidades de los países que refleja mejor la idea de Sen de medir el nivel de vida.

⁶ Fondo Monetario Internacional (FMI), *World economic outlook database*, abril de 2018.

⁷ La comparación se hace utilizando la técnica de la paridad de poder de compra. Véase: A. Maddison, *The world economy: A millennial perspective* (París: OCDE, 2003).

GONZALO HERNÁNDEZ LICONA

CUADRO 1
PIB per cápita de varios países,
2020 (precios constantes, paridad del poder adquisitivo 2017
dólares internacionales)

<i>País</i>	<i>PIB per cápita</i> <i>2020</i>		<i>País</i>	<i>PIB per cápita</i> <i>2020</i>		<i>País</i>	<i>PIB per cápita</i> <i>2020</i>	
Singapur	93,397.05	1	Canadá	46,227.63	24	Letonia	29,850.56	47
Catar	91,591.53	2	Arabia Saudita	44,075.56	25	Omán	29,686.29	48
Irlanda	91,009.73	3	Francia	43,920.09	26	Rumania	28,932.98	49
Suiza	69,443.10	4	Corea del Sur	42,426.54	27	Turquía	28,867.79	50
Emiratos Árabes Unidos	67,445.47	5	Reino Unido	41,861.41	28	Aruba	28,424.05	51
Noruega	62,422.45	6	Malta	41,389.20	29	Grecia	27,231.04	52
Estados Unidos	60,068.85	7	Kuwait	41,004.86	30	Rusia	26,596.07	53
Brunéi	59,071.41	8	Nueva Zelanda	40,241.69	31	Croacia	26,574.02	54
San Marino	57,348.89	9	Japón	40,020.07	32	Malasia	26,011.40	55
Hong Kong	56,558.40	10	Israel	39,128.19	33	Panamá	25,597.00	56
Dinamarca	56,065.51	11	Italia	39,125.49	34	Kazajistán	25,172.52	57
Países Bajos	54,671.24	12	República Checa	38,674.64	35	Seychelles	24,227.78	58
Islandia	53,154.76	13	Chipre	37,929.82	36	Trinidad y Tobago	23,722.46	59
Taiwán	52,955.68	14	Eslovenia	37,333.29	37	San Cristóbal y Nieves	22,637.08	60
Austria	52,573.95	15	Lituania	36,801.86	38	Bulgaria	22,489.43	61
Macao SAR	52,089.94	16	España	36,446.87	39	Chile	22,149.86	62
Alemania	51,718.75	17	Estonia	35,341.82	40	Uruguay	21,258.48	63
Suecia	51,650.98	18	Puerto Rico	33,808.75	41	Argentina	19,681.61	64
Andorra	49,289.42	19	Polonia	32,391.25	42	Mauricio	19,441.34	65
Australia	49,092.13	20	Portugal	31,961.34	43	Costa Rica	19,216.37	66
Bélgica	48,522.68	21	Bahamas	31,507.94	44	Bielorrusia	19,122.76	67
Baréin	47,941.39	22	Hungría	31,328.93	45	Guayana	18,671.30	68
Finlandia	47,220.44	23	Eslovaquia	31,159.95	46	México	18,098.20	72

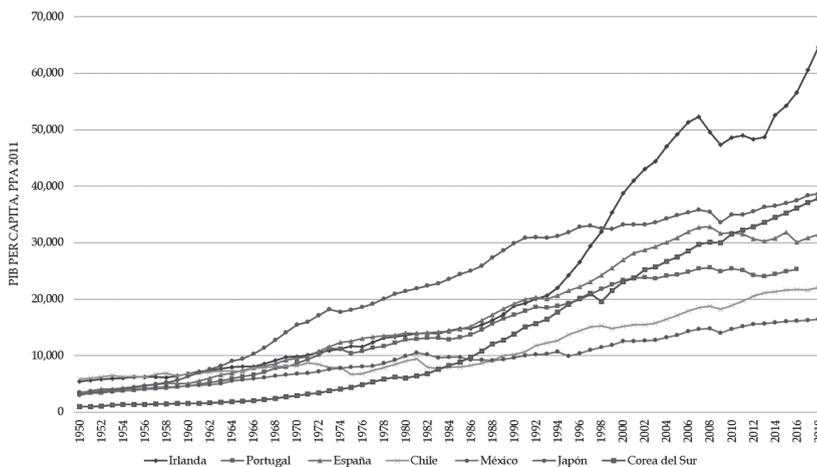
Fuente: Fondo Monetario Internacional, *World economic outlook database*, octubre del 2021.

En la actualidad, la familia mexicana promedio tiene un ingreso total de aproximadamente 14 825 pesos al mes.⁸ En Corea, una familia promedio percibe varias veces más ingreso que una familia mexicana, como se muestra en la Gráfica 1, a pesar de que Corea estaba más rezagado que nuestro país en 1950.⁹ Lo trágico no es que haya países con mejor

⁸ Cálculos basados en la ENIGH 2020 a pesos de agosto de 2020. El dato incluye ingresos corrientes monetarios y no monetarios.

⁹ Datos para 2016. Fuente: OCDE.

GRÁFICA 1
PIB per cápita de varios países, 1950-2018



Fuente: Elaboración propia a partir del Maddison Project Database, última actualización: 2020.

nivel de vida que México, sino que, en 1950, es decir, no hace mucho, varios países tenían un ingreso promedio inferior al de nuestro país. Hoy México es el peor de este conjunto de países.

Entre 1950 y 1970 se habló del milagro mexicano, pues el nivel de vida promedio aumentó notablemente. Aun así, Corea del Sur, que en 1950 tenía un PIB *per cápita* mucho menor que México, creció mucho más. Desde 1980 la evolución del nivel de vida de México ha sido bastante pobre. El nivel de vida de México ha avanzado muy poco en más de 40 años, de modo que el país está rezagado respecto de muchos otros. La pandemia de covid-19 y sus consecuencias empeoraron esta evolución.

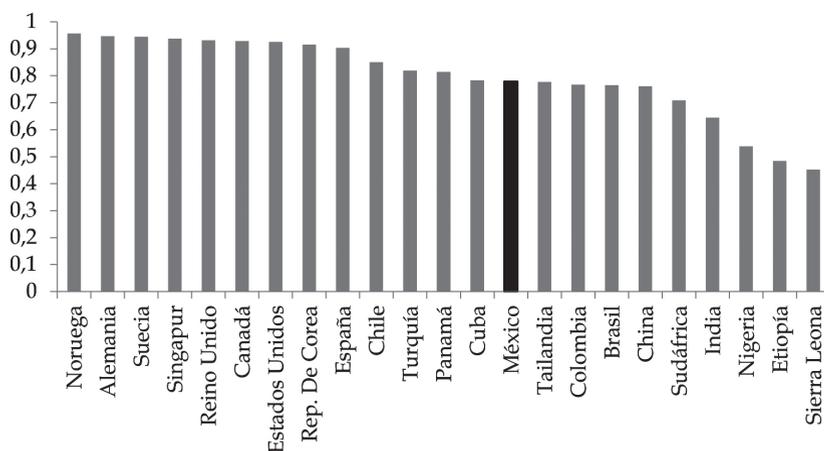
Índice de desarrollo humano

El índice de desarrollo humano (IDH) fue diseñado hace algunos años por la oficina del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), siguiendo las recomendaciones y sugerencias de Amartya Sen, con el objetivo de crear un indicador que considerara la capacidad de

GONZALO HERNÁNDEZ LICONA

los países para generar logros. El IDH incluye, además del PIB per cápita, el promedio de educación básica y la esperanza de vida promedio de los países, con lo cual se conoce qué tantas oportunidades tienen los habitantes de cada país en tres dimensiones del desarrollo: la económica, la educativa y la de salud.¹⁰ México ocupa el lugar 75 de 189 países, lo cual nos coloca en una posición peor que la que teníamos al medir solo el PIB per cápita (Gráfica 2).

GRÁFICA 2
Índice de desarrollo humano, 2019



Fuente: PNUD, *Índice de desarrollo humano*, 2020.

Esto quiere decir que, si bien México tuvo avances importantes en los servicios y está más cerca de los países desarrollados en esperanza de vida y educación, otros países progresaron más en los últimos años. Además, el país sigue atrasado en la generación de ingresos. Esta variable es la que refleja, día con día, los recursos que llevan a casa las familias. El país tiene un nivel de vida mayor que muchos otros, pero sus rezagos lo colocan a media tabla en el concierto internacional, una posición francamente mediocre.

¹⁰ PNUD, *Human development report*, 2003.

Crecimiento económico

¿De qué depende una parte importante del nivel de vida de un país? Primordialmente, del crecimiento económico promedio que haya tenido en las décadas anteriores. La diferencia en el nivel de ingreso que vemos entre México y otros países es producto de las diferencias en el nivel de crecimiento económico durante un tiempo largo.¹¹ Para explicar el hecho de que el nivel de vida de México haya quedado tan rezagado respecto de estos países, no hay que fijarse en lo que pasa en un año en particular, sino en el crecimiento económico de largo plazo: mientras que en 69 años el crecimiento anual promedio del PIB per cápita en México fue de 2.4%, fue de 5.0% y 3.0% en Corea del Sur y España. Lo anterior se puede ver en la Gráfica 1: el hecho de que entre 1982 y 2018 el nivel de vida avanzó muy poco se debe a que la pendiente de la evolución del PIB per cápita en México, es decir, el crecimiento económico, fue muy pobre.

Para tener muchos más ingresos de los que tenemos hoy no necesitábamos crecer a la impresionante tasa de los países asiáticos. Con solo haber aumentado nuestro crecimiento promedio desde 1950 en un insignificante punto porcentual (por ejemplo, de 2% a 3%) tendríamos hoy un ingreso familiar promedio 60% más alto. Con un punto adicional de crecimiento promedio constante, las familias mexicanas seríamos hoy 60% más ricas. Evidentemente, en México no hicimos lo que teníamos que hacer y nuestro crecimiento económico y nuestro nivel de vida son bastante pobres. El nivel de vida que tenemos depende de lo que hicimos o dejamos de hacer en las últimas décadas para acelerar el crecimiento económico.

Mientras que entre 1950 y 1981 el crecimiento promedio (per cápita) fue de 3.7%, después ha sido de apenas 1.3%. Si bien se observó un crecimiento importante en momentos entre 1988 y 2000, los periodos de reducción del crecimiento trajeron un crecimiento neto muy bajo entre 1981 y 2018, que se tradujo en un avance casi nulo en el nivel de vida promedio. El bajo crecimiento se refleja también en el mercado laboral.

¹¹ R. Barro y X. Sala-i-Martin, *Economic growth* (Boston: The MIT Press, 2003).

En promedio, cada año se incorporan entre 1.5 y 1.6 millones de personas al mercado laboral. Se estima que de 1997 a 2020, el promedio de empleos formales generados por año fue de solo 402 000, aunque en ese último año, 2020, se perdieron 648 000 puestos, gran parte a causa de la pandemia de covid-19.¹²

Quizá una de las variables que mejor explica el crecimiento económico de un país es el crecimiento de la productividad. Es el grado en que el país, con los mismos recursos, puede aumentar el valor agregado año con año. Santiago Levy argumenta que también el marco institucional del país dejó de ser propicio para el desarrollo económico: “las instituciones y políticas actuales tienen repercusiones negativas en las interacciones entre empresas y trabajadores, lo que se traduce en una mala asignación de recursos, que inhibe la productividad”.

El crecimiento de la productividad es, como se apunta en diversos trabajos de investigación, el motor que alienta el crecimiento económico. Fomentar el crecimiento de la productividad con mayor capital físico, más capital humano (mejorando tanto la cobertura como la calidad de la educación formal y la capacitación), mejoras tecnológicas, más infraestructura, un mejor mercado de capitales y mejores arreglos institucionales es, pues, la vía para fomentar el crecimiento del país. No está de más subrayar que un crecimiento sostenido de la productividad elevará el nivel de vida (medido en PIB per cápita) en el mediano plazo. Si se hace un balance de la evolución de algunas de las variables que pueden fomentar la productividad, se observa que hay un largo trecho que recorrer en nuestro país. Nos estamos rezagando en relación con otros países, y en el mundo globalizado en el que ahora estamos inmersos, el menor avance de la productividad y la competitividad respecto del resto de los competidores significa en la práctica un nulo avance en términos de nivel de vida y creación de empleos formales.

En educación, a pesar de los avances registrados en cobertura en todos los niveles, especialmente primaria, hay aún rezagos importantes en comparación con otros países. Mientras que en Corea del Sur la escolaridad promedio es de 12.2 años, en México es de 8.8.¹³ En 2020, las

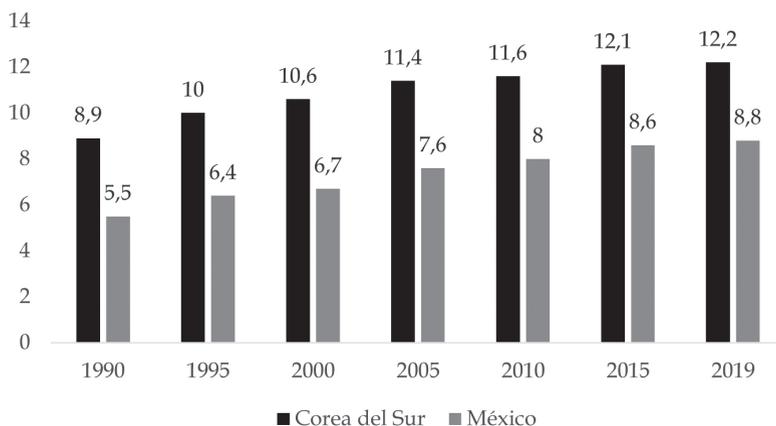
¹² Se refiere a trabajadores permanentes y eventuales asegurados en el Instituto Mexicano del Seguro Social durante ese periodo. IMSS, “Consulta dinámica de información”, julio de 2018.

¹³ PNUD, *Human development report*, 2003.

tasas de asistencia escolar de niños entre 6 y 11 años, niños entre 12 y 14 años, niños entre 15 y 17 años y jóvenes entre 18 y 25 años fueron de 98.4%, 92.8%, 73.6% y 32.3%,¹⁴ y en términos de calidad educativa seguimos en los últimos lugares.

La situación de la infraestructura en México se encuentra también rezagada respecto de otros países. En el Cuadro 2 se muestran los rezagos de México respecto de Corea del Sur en términos de infraestructura. En servidores de internet, conexiones de internet, líneas telefónicas móviles, carga por transporte aéreo y consumo de energía, la distancia es clara.

GRÁFICA 3
Educación promedio, 1985-2019



Fuentes: PNUD, *Human development report*, 2020.

CUADRO 2
Comparación entre México y Corea del Sur 2020

	Corea del Sur	México
Servidores seguros de internet (por cada millón de habitantes)	5945.4	322.7
Suscripciones de internet fijo (por cada 100 personas)	43.6	16.5
Suscripciones de teléfono celular (por cada 100 personas)	137.5	93.5
Carga por transporte aéreo (millones de toneladas por km)	10 664.4	1 072.5
Consumo de energía eléctrica (kWh per cápita)	10 496.5	2 157.3

Fuentes: Banco Mundial, *World development indicators*, 2021. Último dato disponible.

¹⁴ Estimaciones propias con base en la ENIGH 2020.

Las instituciones, es decir, la forma de hacer las cosas —las reglas del juego, formales o informales— afectan también la productividad y el crecimiento. El exceso de regulaciones afecta el crecimiento económico pues no se brinda certidumbre a la inversión.

En términos de regulación empresarial, para poner un solo ejemplo, las comparaciones no son favorables para nuestro país en el ámbito internacional. El Instituto Fraser calificó en 2019 el grado de libertad económica y México obtuvo 7.2 (en una escala del 0 al 10). Corea del Sur recibió una calificación de 7.6.¹⁵ Asimismo, de acuerdo con el Banco Mundial, México se encuentra en el lugar 60 de 190 países en lo que respecta a la facilidad para abrir un negocio, lejos de países como Nueva Zelanda, Singapur, Estados Unidos y el Reino Unido, que ocupan los lugares 1, 2, 6 y 8.¹⁶ Las mayores trabas para la creación de empresas formales significan, necesariamente, menos crecimiento y menos empleos formales.

Finalmente, otro factor que afecta la productividad y las expectativas de inversión es la falta de un verdadero Estado de derecho. En el Cuadro 3 se indica que México tiene calificaciones muy bajas tanto en el respeto a la calidad regulatoria y al Estado de derecho, como en términos de corrupción. Por ejemplo, se encuentra dentro del 25% de países con menor control de la corrupción. Además, está entre el 20% de países con mayor inestabilidad política y el 30% con menor Estado de derecho. Cuando se habla sobre calidad regulatoria y eficacia gubernamental mejora su lugar, pero en ningún caso se encuentra dentro del 30% de países con mejores prácticas.

La gran impunidad que prevalece en México y que se percibe en distintos ámbitos es indicador de un Estado de derecho muy poco sólido que, además de inhibir la inversión productiva, invita a embarcarse en actividades y ocupaciones al margen de la ley que no contribuyen, en el largo plazo, al crecimiento del país. No pagar impuestos, robarse la electricidad, utilizar la vía pública para vender artículos, vender mercancía robada, vender mercancía pirata, corromper a autoridades o dedicarse

¹⁵ Fraser Institute, *Economic freedom of the world 2021. Annual report* (Vancouver: Fraser Institute, 2021).

¹⁶ Banco Mundial, *Doing business in 2020* (Washington: Banco Mundial, 2021).

a actividades delictivas (robos, secuestros, extorsión) pueden ser atractivas si los costos de llevarlas a cabo son bajos. Esto fomenta la inversión de escala pequeña e ilegal e inhibe la inversión productiva y el crecimiento de largo plazo.

Después de este balance de lo que afecta la productividad y la competitividad de México, no es de extrañar que la inversión, que es una de las fuentes más importantes de crecimiento, no haya tenido en México un avance suficiente. En un mundo globalizado el reto no solo es avanzar, sino hacerlo mejor y más rápidamente que otros para que las fuentes de financiamiento de la inversión en capital físico, en capital humano y en tecnología (los motores del crecimiento económico) crezcan en nuestro país.

CUADRO 3
Respeto a la ley en varios países, 2020

<i>País</i>	<i>Control de la corrupción</i>	<i>Eficacia gubernamental</i>	<i>Estabilidad política</i>	<i>Calidad regulatoria</i>	<i>Estado de derecho</i>	<i>Voz y rendición de cuentas</i>
Finlandia	99.5	99.0	82.1	99.0	100.0	99.5
Singapur	99.0	100.0	97.2	100.0	98.6	38.2
Canadá	91.8	94.2	90.1	94.2	92.8	96.1
Estados Unidos	82.7	87.0	46.2	87.5	88.5	72.9
Chile	84.1	80.8	49.1	81.7	84.1	81.2
España	76.4	77.9	58.0	73.6	78.4	80.7
Corea del Sur	76.0	89.9	62.7	81.3	84.6	72.0
Bolivia	24.5	30.8	28.8	12.0	12.0	43.5
Guatemala	13.9	25.5	31.1	44.7	13.9	35.3
México	21.6	46.2	17.9	54.8	26.9	44.9
Venezuela	3.8	2.4	9.4	1.4	0.0	7.2

Fuente: Banco Mundial, *World governance indicators database*, 2021.

Desigualdad

Los promedios son muy útiles para conocer de manera sucinta la realidad de una variable. En el caso del nivel de vida, como ya vimos, el de México es mejor que el de Tailandia, pues el PIB per cápita del

primero en 2020 fue de 18 098.20 dólares y del segundo, de 17 284.70 dólares,¹⁷ es decir, en promedio, los mexicanos tienen mejor poder adquisitivo que los habitantes de Tailandia.¹⁸

Pero un aspecto también fundamental del desarrollo es saber si este nivel de vida les toca a todos por igual o si hay discrepancias grandes. Pensemos en dos países habitados por dos individuos cada uno. En el país A, los dos individuos ganan 100 pesos y, por tanto, el ingreso promedio (el nivel de vida promedio) es de 100 pesos. En el país B, una persona gana 0 pesos y la otra gana 200, y ahí también el nivel de vida promedio es 100. El pastel total en los dos países es del mismo tamaño y se parece en términos de eficiencia económica,¹⁹ pero la desigualdad es muy distinta y por ello el desarrollo económico será diferente en uno y otro.

¿Por qué el aspecto distributivo tiene importancia en el desarrollo? En primer lugar, desde el punto de vista de la justicia distributiva, diversas corrientes filosóficas, como el utilitarismo, así como los modelos de justicia desarrollados por John Rawls²⁰ y H. Varian,²¹ entre otros, apuntan a que, con un tamaño fijo del pastel, la desigualdad reduce el bienestar general. Así, la falta de justicia distributiva plantea un problema grave.

La desigualdad en la asignación y generación de recursos deja a grupos importantes de la población sin la posibilidad de participar activamente en la economía, lo mismo como consumidores que como productores. Cuando hay grupos sociales que no pueden participar en la economía o la política, cuando no ponen en juego sus ideas, innovaciones y talento, el país no puede beneficiarse de sus contribuciones; el país pierde valor agregado, pierde generación de ingresos si no todos participan en circunstancias similares. El intercambio, las negociaciones y la sana competencia son mejores cuando los participantes se encuentran en circunstancias parecidas. Por último, hay evidencias contundentes de

¹⁷ Dólares internacionales de 2017 ajustados por poder de paridad de compra.

¹⁸ Véase: Cuadro 1.

¹⁹ Es decir, no podríamos mejorar a una persona sin perjudicar a la otra en ninguno de los dos países.

²⁰ John Rawls, *A theory of justice* (Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1971).

²¹ H. Varian, *Microeconomic analysis* (Nueva York: W. W. Norton & Company, 1992).

que el crecimiento económico reduce en mayor medida la pobreza cuanto menor sea la desigualdad inicial del país.²²

Desigualdad en México

México es uno país desigual en una de las regiones más desiguales del mundo. En el Cuadro 4 se compara el índice de Gini de varios países. Este índice califica a los países entre 0 (máxima igualdad) y 1 (máxima desigualdad) y se utiliza para hacer comparaciones internacionales.²³ Como se ve, México tiene peor distribución del ingreso que Suecia o Estados Unidos, pero también es más desigual que Ucrania, Nigeria, Tailandia, Nepal o Bangladesh. En general, los países latinoamericanos y los africanos tienen las peores distribuciones del ingreso en el mundo, y México destaca entre ellos.

CUADRO 4
Coefficiente de Gini para diferentes países

<i>País</i>	<i>Coefficiente de GINI</i>	<i>Año del estudio</i>
Sudáfrica	63.0	2014
Brasil	53.4	2019
Colombia	51.3	2019
Chile	44.4	2017
México	45.4	2018
Nigeria	35.1	2018
Argentina	42.9	2019
Estados Unidos	41.4	2018
Uruguay	39.7	2019
Tailandia	34.9	2019
Nepal	32.8	2010
Bangladesh	32.4	2016
Suecia	30.0	2018
Ucrania	26.6	2019

Fuente: Gini de ingresos. Banco Mundial, *World development indicators*, 2021.

²²N. Kakwani, "Growth rates per capita income and aggregate welfare: An international comparison", *The Review of Economics and Statistics* 79, núm. 1 (2000): 201-211.

²³ Los coeficientes de Gini usualmente se calculan con las encuestas de hogares, mismas que tienen varios problemas. Además de subestimar el ingreso, no captan con facilidad los ingresos de los hogares más ricos y por tanto las estimaciones de desigualdad son bajas.

GONZALO HERNÁNDEZ LICONA

Otra forma de analizar este fenómeno es observar la distribución del ingreso dentro del país. Si ordenamos a las familias de México de la más pobre a la más rica y después formamos diez grupos de igual tamaño, obtendremos 10 deciles. En el primer decil estaría el 10% más pobre del país y en el décimo el 10% de las familias más ricas del país. En el Cuadro 5 se muestra la distribución del ingreso en México de 1992 a 2020. Se observa que, en 2020, el 10% de los hogares más pobres recibía solo el 1.5% del ingreso total generado en el país. A su vez, el 10% de las familias más ricas —el último decil— generaba el 33.7% del ingreso total de México. Si bien al comparar la distribución del ingreso entre 1992 y 2020 se observa una ligera mejoría en las cifras, la distribución sigue mostrando una alta concentración del ingreso en el país.

CUADRO 5
Distribución del ingreso corriente total de los hogares
por deciles, 1992-2020

<i>Deciles de hogares</i>	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016	2018	2020
I	1.6	1.5	1.8	1.5	1.5	1.7	1.6	1.8	1.7	1.8	1.8	1.9	1.4	1.5	1.5
II	2.8	2.7	3.0	2.7	2.7	2.9	2.9	3.1	2.9	3.1	3.1	3.2	2.7	2.9	3.0
III	3.8	3.7	3.9	3.7	3.7	3.9	4.0	4.1	3.9	4.1	4.1	4.2	3.8	4.0	4.1
IV	4.8	4.6	4.9	4.7	4.6	4.9	5.0	5.1	4.9	5.2	5.1	5.2	4.8	5.2	5.2
V	5.8	5.7	6.0	5.8	5.7	6.1	6.0	6.2	6.0	6.4	6.3	6.3	6.0	6.3	6.4
VI	7.2	7.1	7.3	7.3	7.1	7.4	7.4	7.4	7.4	7.7	7.6	7.5	7.3	7.7	7.9
VII	8.9	8.8	8.9	8.9	8.8	9.2	9.1	9.2	9.2	9.5	9.3	9.1	9.1	9.5	9.7
VIII	11.3	11.4	11.5	11.6	11.3	11.9	11.7	11.6	11.7	12.0	11.8	11.5	11.5	11.9	12.2
IX	15.8	16.2	15.9	15.9	16.0	16.5	16.2	15.8	16.1	16.3	16.0	15.7	15.7	16.1	16.4
X	38.0	38.3	36.8	37.9	38.6	35.5	36.1	35.7	36.2	33.9	34.9	35.4	37.7	34.8	33.7
Total	100.0														

Fuente: Cálculos propios con base en las ENIGH 1992-2020.

La comparación con niveles de ingreso resulta ser más ilustrativa. Mientras que en 2020 las familias del décimo decil ganaban en promedio 49 996 pesos mensuales (a pesos de agosto de 2020), las familias del primer decil, las más pobres, ganaban en promedio 2296, es decir, la diferencia en el promedio de ingresos entre ambos deciles es de aproximadamente 2178%.²⁴ En países con grandes desigualdades como en México, la brecha entre pobres y ricos puede ser abismal.

²⁴ La brecha entre la familia más rica y la más pobre de México necesariamente es mayor.

La desigualdad es un fenómeno que no solo se observa en el ingreso, sino también en otros ámbitos o dimensiones del desarrollo. El ingreso puede explicar las diferencias que observamos en el consumo de los hogares, pero también puede ocurrir al revés, es decir, la falta de educación explica igualmente bajos niveles de ingreso. Esto significa que los problemas de desarrollo de un país van también más allá del ingreso. Como se observa en el Cuadro 6, el gasto en alimentación es muy distinto entre niveles de ingreso. Dado que en los deciles más bajos este gasto es muy reducido, podría no ser suficiente para cubrir las necesidades mínimas de alimentación por familia.

CUADRO 6
Estadísticas por deciles de ingreso per cápita, 2020

<i>Decil</i>	<i>Años promedio en educación del jefe del hogar</i>	<i>Ingreso corriente per cápita</i>	<i>Gasto promedio per cápita en alimentación</i>
I	7.3	778.9	664.2
II	7.5	1,453.6	771.2
III	7.9	1,923.4	841.1
IV	8.3	2,377.0	942.3
V	8.5	2,871.2	988.8
VI	9.0	3,447.8	1,076.6
VII	9.4	4,178.3	1,180.6
VIII	10.0	5,235.4	1,303.7
IX	11.1	7,072.4	1,533.1
X	13.5	15,810.6	2,328.6

Fuente: Cálculos propios con base en la ENIGH 2020.

Cómo explicar la desigualdad

No es fácil entender la desigualdad con un único factor. En la bibliografía especializada se dan innumerables explicaciones para este reducido espacio, pero veamos algunas posibilidades.

Distribución de activos

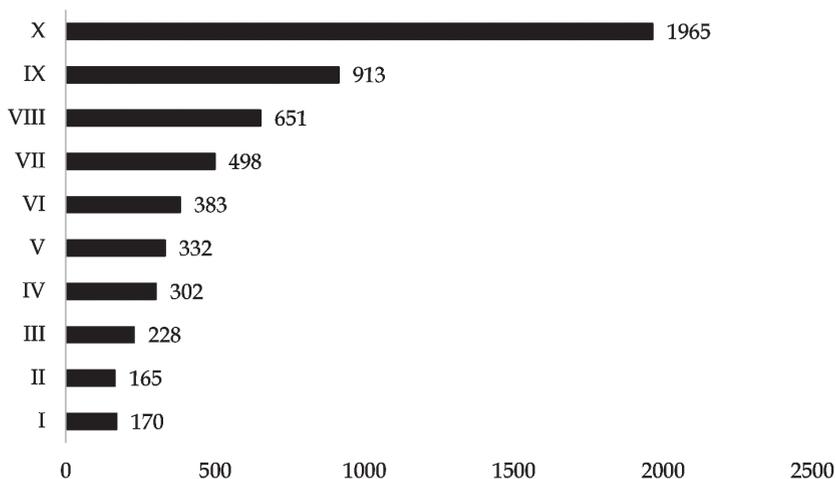
Attanasio y Székely²⁵ han mostrado, como otros autores, que el ingreso que obtienen las familias tiene como fuente principal los activos que posean, es decir, el capital, la tierra y el capital humano transformado en fuerza de trabajo, entre otros activos. En este enfoque, son los activos los que generan ingreso para las personas. Por ejemplo, contar con un terreno (activo), se puede traducir en ingreso si se renta o si produce bienes que luego se venden para obtener ingreso. El ingreso dependerá de tres factores relacionados con los activos: la cantidad del activo, la utilización y el precio. Para el caso de México, los activos están mal distribuidos, lo que ayuda a entender la mala distribución del ingreso. Es decir, si quisiéramos ver un país con mayor igualdad de ingresos, será importante pensar en formas para igualar esos activos que generen ingreso.

A modo de ejemplo, tomemos el caso de la educación. En el Cuadro 6 se muestra que la escolaridad es muy distinta entre deciles. Mientras que el primer decil tiene una escolaridad promedio de 7.3 años, el decil más rico tiene 13.5 años. La causalidad es en este caso doble, lo cual magnifica la desigualdad: quien tuvo menos educación genera menos ingresos, pero también más ingresos mejoran la oportunidad de tener más años de educación.

Esto último es importante, pues quien tiene más recursos no solo tiene posibilidad de financiar más años de educación, sino que también busca la mejor calidad posible. En la Gráfica 4 se señala que los deciles mayores gastan más en educación, lo que abre la posibilidad de mejorar no solo los años de escolaridad, sino también la calidad de los servicios educativos.

²⁵O. Attanasio y M. Székely, “La pobreza en América Latina: Un análisis basado en los activos”, *El Trimestre Económico* 66, núm. 3 (1999): 317-364.

GRÁFICA 4
Gasto en educación por decil de ingreso, 2020, en dólares



Fuente: Cálculos propios con base en la ENIGH 2020. Gasto trimestral per cápita.

La cantidad y calidad de la educación, un activo importantísimo para generar ingresos, están mal distribuidas. Otros activos, como el acceso a capital físico, tierra, etc., tienen el mismo problema.

Veamos más de cerca el aprovechamiento del capital humano. El capital humano (activo) se traduce en ingreso cuando la persona trabaja, pues está poniendo en práctica sus conocimientos. Para medir la utilización del activo capital humano utilizaremos la tasa de participación laboral, esto es, el porcentaje de personas de 16 años o más que están ocupadas o buscan empleo. Para el caso de los hombres, la tasa de participación es más o menos constante por decil de ingreso y fluctúa entre el 78.3% y 83.9%, lo que indica que la participación de los hombres en el mercado laboral es relativamente alta y no hay diferencias grandes entre deciles.²⁶ Esto no sucede así con las mujeres.

Las mujeres más pobres utilizan menos su activo más importante, la fuerza laboral. Mientras que el 57.6% de las mujeres en el decil más alto participan en el mercado laboral, lo hacen 45.8% de las más pobres.

²⁶ Cálculos propios con base en la ENIGH 2020.

El efecto sobre el ingreso total y sobre la desigualdad, si se compara el ingreso con las mujeres de más educación, es importante. En promedio, una mujer de 16 años o más puede ganar 205 pesos en el primer decil (que es la combinación de su probabilidad de trabajar y el ingreso promedio que tendría si trabaja), mientras que una mujer en el décimo decil podría tener un ingreso de 5960.²⁷

Las mujeres más pobres enfrentan diversas barreras para trabajar. Además de la discriminación y el comportamiento tradicional de los hogares de menos recursos, las familias pobres tienen más hijos que las ricas. Asimismo, con menores niveles de ingreso es más difícil pagar guarderías o servicios del hogar que permitan dedicar más tiempo al trabajo.

Por último, analicemos el precio al que se intercambia el activo educativo, es decir, el salario por niveles de educación. En 2020, una persona con estudios universitarios o más recibía en promedio 12 619 pesos al mes, mientras que quien tenía primaria completa ganaba en promedio 4134 (el promedio de una persona sin escolaridad fue de 2584 pesos mensuales). Si bien otras características afectan el salario, se observa que a mayor educación, mejor nivel de ingresos. La razón entre el ingreso de personas con universidad y con primaria fue de 3.1.²⁸

26

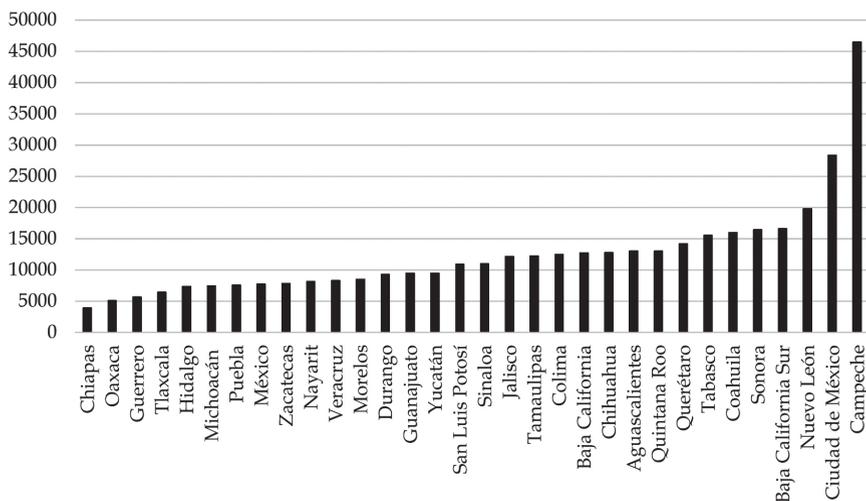
Situación geográfica

La desigualdad individual (o familiar) del país se observa también en las regiones. En la Gráfica 5 se indica que a nivel estatal también se tiene una marcada desigualdad. Mientras que en Ciudad de México el PIB per cápita mensual fue de cerca de 28 353 pesos en 2019, en Chiapas y Oaxaca se generaron solo 3917 y 5095, en promedio.

²⁷ Cálculos propios con base en la ENIGH 2020.

²⁸ Cálculos propios con base en la ENIGH 2020.

GRÁFICA 5
PIB per cápita mensual por estado, 2019, en dólares



Fuente: Sistema de Cuentas Nacionales de México (Inegi) y Censo de Población y Vivienda 2020.

Hay muchas explicaciones para este fenómeno. En primer lugar, la distribución de la población indígena. A excepción de Yucatán y Quintana Roo, que tienen altos porcentajes de población indígena y que no figuran entre los estados con menor nivel de vida, en general hay una correlación negativa entre el PIB y el porcentaje de la población indígena. Si la desigualdad del ingreso proviene de tener menos oportunidades para generar ingreso (menos oportunidades de tener más y mejor educación, menos inserción en mercados grandes, menos posibilidad de aplicar técnicas de cultivo y producción eficientes, menos acceso a la justicia, más discriminación en el mercado laboral), los indígenas tienen todas estas desventajas.

Otra explicación es que la infraestructura del país está sesgada hacia el centro y norte, especialmente la infraestructura de comunicaciones y transportes. De acuerdo con Dávila, Kessel y Levy,²⁹ estados como Chiapas, Guerrero, Oaxaca e incluso partes de Hidalgo y Veracruz, entre

²⁹ E. Dávila, G. Kessel y S. Levy, “El sur también existe: un ensayo sobre el desarrollo regional de México”, *Economía Mexicana*, nueva época 11, núm. 2 (2002): 205-260.

otros, no poseen históricamente infraestructura suficiente para que puedan asentarse empresas en lugares remotos y aprovechar los salarios bajos de esas poblaciones. Mientras que empresas nacionales e internacionales optan por China, la India o Taiwán para establecer sus plantas y mejorar sus costos —lo cual implica empleo en la región y eventualmente un incremento de la productividad y los salarios—, en México no se aprovecha esta ventaja pues introducir materias primas al sureste y enviar los productos terminados a grandes centros de consumo implicaría altos costos de transporte. Actualmente, puede verse que las grandes carreteras que soportan cargas pesadas no llegan a puntos estratégicos de altas concentraciones de pobreza, como sucede en varios estados del sur-sureste.

Exclusión e historia

La desigualdad de hoy tiene también razones históricas relevantes. La historia puede analizarse como la lucha permanente entre grupos sociales por obtener el poder en todos los ámbitos sociales y económicos. El mercado y la asignación central no son las únicas formas de asignación de recursos; también existen y han existido procedimientos de exclusión, muchas veces agresivos.³⁰ La historia está llena de grupos sociales que excluyen a otros o los tratan diferente: hombres y mujeres; no indígenas e indígenas; colonizadores y colonizados; blancos y negros o cualquier raza, etc. S. L. Engerman y K. L. Sokoloff³¹ señalan, por ejemplo, que la abundancia de tierras y recursos naturales favorecieron en América Latina el uso intensivo de mano de obra esclava o nativa. Dado el mayor poderío bélico y social de los españoles y portugueses, se formaron élites que dominaron y se adueñaron de la producción, al

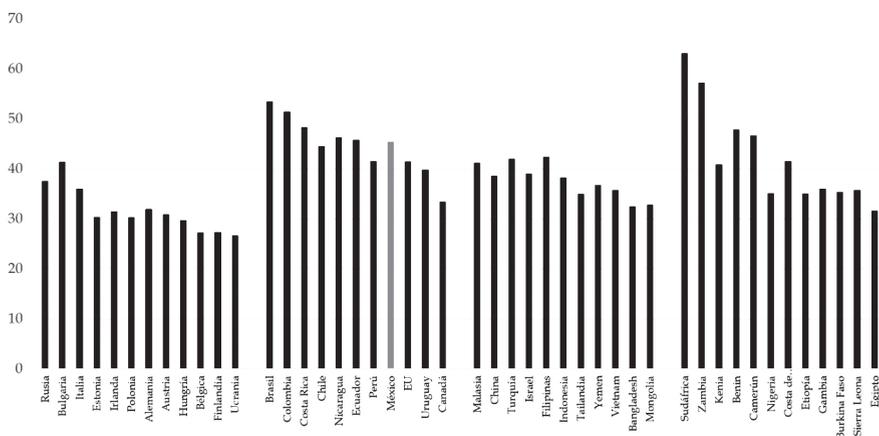
³⁰ Gonzalo Hernández Licona, “Escasez, exclusión y discriminación”, en *Un nuevo rostro en el espejo: Percepciones sobre la discriminación en México*, ed. por M. L. Fuentes y M. Székely (México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias, 2010), 201-230.

³¹ S. L. Engerman y K. L. Sokoloff, “Factor endowments, institutions, and differential paths of growth among new world economies: A view from economic historians of the United States”, en *How Latin America fell behind. Essays on the economic histories of Brazil and Mexico, 1800-1914*, ed. por S. Haber (Stanford: Stanford University Press, 1997), 260-304.

tiempo que dejaron al trabajo esclavo con pocos privilegios y pocas oportunidades. Los autores señalan que la evolución de las instituciones representó mayores privilegios para las élites, que han subsistido hasta estos días.

En la Gráfica 6 se indica que, si bien la desigualdad entre los países de un mismo continente varía, los países de Asia, América Latina y África presentan niveles de desigualdad mayores que Europa. El común denominador es que muchos de los países de estas regiones estuvieron colonizados varios siglos y la exclusión de grupos concretos, especialmente razas y etnias, ha sido la constante. Los efectos de la colonización y sus instituciones, así como la exclusión permanente tienen repercusiones importantes en la desigualdad que hoy vemos.

GRÁFICA 6
Coeficiente de Gini para varios países (2010-2019)



Fuente: Banco Mundial, *World development indicators*, 2021. Último dato disponible por país.

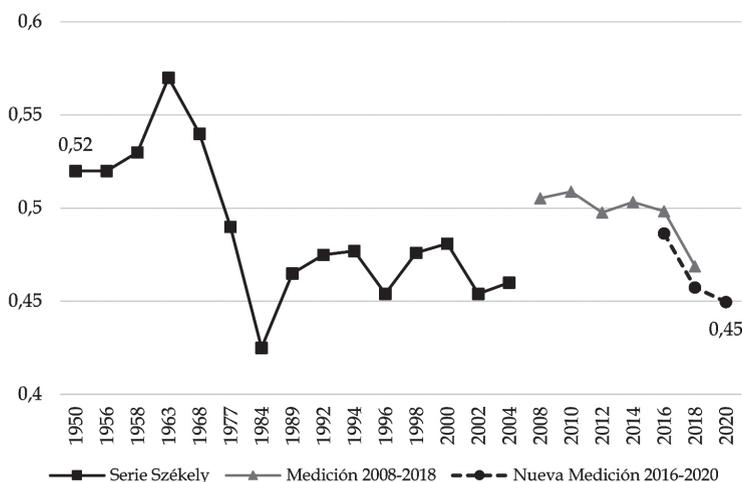
Desigualdad y crecimiento económico

Hay un debate importante sobre la relación entre crecimiento y desigualdad y la causalidad entre ambas variables. Como vimos, diversos autores afirman que hay una relación inversa entre crecimiento y

desigualdad. Por ejemplo, Kuznets³² afirma que a medida que el país crece, primero se tiene un efecto negativo sobre la desigualdad, pero posteriormente se revierte, con lo que se obtiene la famosa U invertida de Kuznets.

En cambio, Deninger y Squire concluyen que cuando se prueba esta hipótesis país por país, no tiene soporte empírico en 90% de los países investigados. De los datos para México (Gráfica 7) no se pueden obtener conclusiones claras.

GRÁFICA 7
Desigualdad en México, coeficiente de Gini,
2008-2020³³



30

Fuentes: Estimaciones del Coneval con base en el MCS-ENIGH 2008, 2010, 2012, 2014 para los años 2008 a 2014. Estimaciones del Coneval de 2014 a 2016 utilizan el Modelo Estadístico 2016 y 2018 para la continuidad del MCS-ENIGH. Estimaciones del Coneval del 2016-2020 utilizan la ENIGH 2016, 2018, y 2020.

³² S. Kuznets, “Economic growth and income inequality”, *The American Economic Review* 45, núm. 1 (1955): 1-28.

³³ Tanto Gerardo Esquivel, *Desigualdad extrema en México* (México: Oxfam, 2015), como Alfredo Bustos y Gerardo Leyva, “Hacia una estimación más realista de la distribución del ingreso en México”, *Este País*, 7 de junio de 2016, señalan que si se utilizan técnicas que capten el ingreso de los hogares con mayor ingreso, el coeficiente de Gini podría alcanzar niveles de alrededor de 0.70.

No solo eso, T. Piketty³⁴ muestra que desigualdades del ingreso y la riqueza tienden a perpetuarse y a profundizarse con el tiempo. Entre 1950 y 2010, hay periodos en los que aumenta el crecimiento y se reduce la desigualdad (1963-1984) y otros en los que hay mayor crecimiento y empeora la desigualdad (1984-1994, 1996-2000). De igual forma, en los periodos en que hubo un decrecimiento importante, como en 1994-1996 y 2008-2010, la desigualdad se redujo. Las evidencias empíricas no son claras entre ambas variables, ni las implicaciones teóricas.

Regresemos a la comparación de México con Tailandia. En promedio, México tiene un mayor nivel de vida (PIB per cápita), pero la desigualdad es más grande. Mientras que el índice de Gini de nuestro país en 2019 era de 0.46, en Tailandia era de 0.35.³⁵ Lo anterior implica que el 10% más pobre recibía el 2.0% del ingreso total en México, pero el 3.3% en Tailandia. El 3.3% de 17 284 dólares es más grande que el 2.0% de 18 098 dólares³⁶ y por ello el ingreso (el nivel de vida) de los más pobres en Tailandia es mayor que el de los más pobres en México. El nivel de vida promedio en México es mayor, pero el nivel de vida de los más pobres es más alto en Tailandia ¿En qué país hay mayor bienestar, desarrollo económico o justicia? Según John Rawls, sin duda, en Tailandia.

Pobreza

El único posible resultado, después de analizar las variables de desarrollo económico anteriores, es que la pobreza en México debe ser muy grande. Tenemos en primer lugar un pastel de tamaño insuficiente debido al poco crecimiento de las últimas décadas, peor aún por el decrecimiento de 2019-2020. Además, el reducido pastel está mal distribuido, lo cual implica que hay un grupo numeroso de personas que reciben ingresos por debajo de lo mínimo necesario para una subsistencia decorosa y justa: un alto porcentaje de la población en México vive en pobreza. La definición y medición de la pobreza es controversial, pues si bien

³⁴T. Piketty, *Capital in the twenty-first century* (Cambridge: Harvard University Press, 2018).

³⁵Banco Mundial, *World development indicators*, 2020.

³⁶*Ibid.*

el concepto de pobreza es más o menos claro, la forma de medirla operativamente no lo es. En la práctica, la pobreza se ha medido de muchas formas y cada metodología tiene sus ventajas y desventajas. Actualmente, la medición oficial de la pobreza en el país la realiza el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), que es un organismo público con autonomía técnica, garantizada por los seis investigadores académicos que forman parte de la entidad y fueron elegidos democráticamente mediante convocatoria pública.

La definición de pobreza considera las condiciones de vida de la población a partir del bienestar económico y de los derechos sociales, como lo señala la Ley General de Desarrollo Social (2004). México es el primer país del mundo en tener una medición de pobreza que utiliza varias dimensiones. La ventaja de esta metodología es que la pobreza que padecen las personas no solo se refleja en el ingreso, sino también en la falta de acceso a los derechos sociales. Por esta razón, esta forma de medir pobreza sigue incluyendo el ingreso, pero también incorpora otros factores.

La dimensión del bienestar económico incluye las necesidades asociadas a los bienes y servicios que puede adquirir la población mediante el ingreso.³⁷ La dimensión de los derechos sociales se integra según las carencias de la población en el ejercicio de sus derechos al desarrollo social. Aquí se incluyen los siguientes indicadores de carencias de derechos: acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, acceso a los servicios básicos en la vivienda, calidad y espacios de la vivienda, rezago educativo y acceso a la alimentación.

Una persona se encuentra en situación de pobreza cuando no tiene garantizado el ejercicio de al menos uno de sus derechos para el desarrollo social y si sus ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades.³⁸

³⁷ La línea de pobreza por ingresos identifica a la población que no cuenta con los recursos suficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades (alimentarias y no alimentarias). La línea de pobreza extrema por ingresos identifica a la población que, aun usando todos sus ingresos para comprar alimentos no puede adquirir lo indispensable para tener una nutrición adecuada. En 2020, la línea de pobreza por ingresos se calculó para el ámbito urbano en 3560 pesos por persona y en 2520 para el rural. Asimismo, la línea de pobreza extrema por ingresos se calculó para este mismo año en 1702 pesos por persona para las zonas urbanas y 1299 por persona para las rurales.

³⁸ Coneval (2009).

CUADRO 7
Incidencia, número de personas y carencias promedio
en los indicadores de pobreza, México, 2016-2020

<i>Estados Unidos Mexicanos</i>									
<i>Indicadores</i>	<i>Porcentaje</i>			<i>Millones de personas</i>			<i>Carencias promedio</i>		
	<i>2016</i>	<i>2018</i>	<i>2020</i>	<i>2016</i>	<i>2018</i>	<i>2020</i>	<i>2016</i>	<i>2018</i>	<i>2020</i>
Pobreza									
Población en situación de pobreza ¹	43.2	41.9	43.9	52.2	51.9	55.7	2.2	2.3	2.4
Población en situación de pobreza moderada ²	36.0	34.9	35.4	43.5	43.2	44.9	2.0	2.0	2.1
Población en situación de pobreza extrema ³	7.2	7.0	8.5	8.7	8.7	10.8	3.6	3.6	3.6
Población vulnerable por carencias sociales ⁴	25.3	26.4	23.7	30.5	32.7	30.0	1.8	1.8	1.9
Población vulnerable por ingresos ⁵	7.6	8.0	8.9	9.1	9.9	11.2	0.0	0.0	0.0
Población pobre y no vulnerable	24.0	23.7	23.5	28.9	29.3	29.8	0.0	0.0	0.0
Privación social									
Población con al menos una carencia social	68.5	68.3	67.6	82.7	84.6	85.7	2.1	2.1	2.2
Población con al menos tres carencias sociales	20.0	20.2	23.0	24.2	25.0	29.2	3.5	3.5	3.5
Indicadores de carencia social									
Rezago educativo	18.5	19.0	19.2	22.3	23.5	24.4	2.7	2.8	2.8
Carencia por acceso a los servicios de salud	15.6	16.2	28.2	18.8	20.1	35.7	2.7	2.7	2.8
Carencia por acceso a la seguridad social	54.1	53.5	52.0	65.4	66.2	66.0	2.3	2.3	2.5
Carencia por calidad y espacios de la vivienda	12.0	11.0	9.3	14.5	13.6	11.8	3.1	3.2	3.4
Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda	19.2	19.6	17.9	23.1	24.3	22.7	3.0	3.0	3.1
Carencia por acceso a la alimentación	21.9	22.2	22.5	26.5	27.5	28.6	2.6	2.6	2.7
Bienestar									
Población con un ingreso inferior a la línea de pobreza extrema por ingresos	14.9	14.0	17.2	18.0	17.3	21.9	2.5	2.5	2.5
Población con un ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos	50.8	49.9	52.8	61.3	61.8	66.9	1.9	1.9	2.0

¹ Población con un ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos (LPI) y que padece al menos una carencia social.

² Población que no está en pobreza extrema.

³ Población que presenta al menos tres de las seis carencias sociales y cuenta con un ingreso inferior al valor de la línea de pobreza extrema por ingresos (LPEI).

⁴ Población que presenta una o más carencias sociales, pero cuyo ingreso es superior al valor de la LPI.

⁵ Población que no presenta carencias sociales y cuyo ingreso es inferior o igual a la LPI.

Fuente: estimaciones del Coneval con base en la ENIGH 2016, 2018 y 2020.

En el Cuadro 7 se muestra la incidencia, el número de personas y las carencias promedio en los indicadores de pobreza en México entre 2016 y 2020.³⁹ En 2020, la población en situación de pobreza sumaba 55.7 millones de personas, es decir, 43.9%. Se observa que, respecto de 2016, la pobreza aumentó en 3.4 millones de personas. El aumento de la población en situación de pobreza se debió al alza en el número

³⁹ Esta es la serie comparable de la pobreza con que se cuenta actualmente por parte del Coneval.

de personas con carencias, específicamente la carencia por acceso a los servicios de salud.

El número promedio de carencias aumentó de 2.2 a 2.4, ya que durante este periodo aumentó la carencia por acceso a los servicios de salud y la carencia por acceso a la alimentación nutritiva y de calidad. Durante el periodo disminuyó notoriamente la carencia por calidad y espacios de la vivienda y la carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda.

Pero esta medición, si bien proviene de un trabajo metodológico riguroso por parte del Coneval, no es la única. El indicador tradicional para medir la pobreza es el porcentaje de los individuos con ingresos menores al valor de un umbral respecto del total de la población. A esto se le conoce como pobreza por ingresos. Si bien no es la forma oficial de medir pobreza, hoy se tienen cifras históricas para México usando dos umbrales distintos: el valor de una canasta alimentaria⁴⁰ y el valor mínimo para cubrir necesidades de alimentación, salud, educación, vestido, calzado, vivienda y transporte público. Estos umbrales se conocen como “pobreza alimentaria” y “pobreza patrimonial”. Con esta metodología se puede obtener, no sin dificultades, la evolución de la pobreza en México desde 1950 hasta 2020, como se muestra en la Gráfica 8.⁴¹

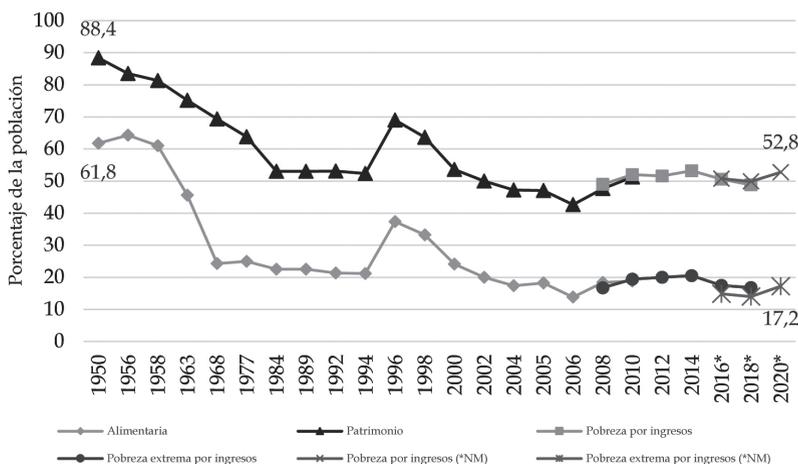
34

De la gráfica se destaca en primer lugar que, de acuerdo con esta información, la pobreza se redujo notablemente entre 1950 y principios de la década de 1980. En segundo lugar, el nivel de pobreza ha permanecido casi inalterado desde 1984, con alzas y bajas entre 1994 y 2010. Finalmente, a pesar de la reducción que se observa desde 1950 y posteriormente de 1996 a 2006, la pobreza continúa en niveles muy elevados. En 2020 el 52.8% de la población se encontraba en pobreza por ingresos.

⁴⁰ Se hace uso de la canasta elaborada por Inegi-Cepal en 1992. Para la evolución de la canasta alimentaria, véase el Anexo 1.

⁴¹ Las fuentes de información no son homogéneas, pero bastan para tener un panorama tentativo de la evolución de la pobreza en el largo plazo.

GRÁFICA 8
Pobreza por ingresos en México, 1950-2020



* Para los cálculos de 2016 a 2020 se aplica la nueva metodología de medición multidimensional de pobreza aprobada por el Coneval.

Fuentes: Hasta 1989, Székely, y a partir de 1992, estimaciones del Coneval con base en las ENIGH 1992-2020.

Pobreza, crecimiento económico y desigualdad

El crecimiento económico (que significa generación de ingreso por parte de los hogares), la desigualdad y la pobreza son las tres variables con las que se puede resumir el desarrollo de un país. Las tres están relacionadas. Cuando un país tiene una caída del crecimiento económico, el pastel se hace más pequeño y la pobreza aumenta. Cuando la desigualdad crece la pobreza también se incrementa (un mismo pastel se reparte de peor manera). Una mayor desigualdad y una mayor pobreza también son factores que inhiben el crecimiento económico, al dejar a grupos de población sin la posibilidad de agregar valor a la economía. Estas relaciones pueden analizarse en varios periodos del país. Por ejemplo, en la Gráfica 8 se destaca que la pobreza disminuyó notablemente entre 1950 y 1984. El crecimiento per cápita promedio de este periodo fue de 3%, una cifra relativamente alta, tomando en cuenta los decrecimientos en 1982 y 1983. Esto quiere decir que es muy probable que el crecimiento haya con-

tribuido a disminuir la pobreza. La pobreza ha tenido un comportamiento contracíclico respecto del crecimiento económico. Periodos de más crecimiento económico coinciden con una reducción de la pobreza, especialmente la pobreza moderada. Autores como Dollar y Kraay,⁴² Foster y Székely,⁴³ Kakwani,⁴⁴ Bourguignon y Hadaad y Kanbur⁴⁵ han analizado la relación entre crecimiento y pobreza. Si bien no hay un consenso sobre cuánto se reduce la pobreza al aumentar el crecimiento, los autores concuerdan en que el crecimiento económico la hace disminuir. También pasa lo contrario. Por ejemplo, el descalabro económico de finales de 1994 tuvo como consecuencia una reducción en el PIB per cápita de 8.6%. Entre 1994 y 1996, casi 16 millones de personas cayeron en pobreza por una reducción de casi 30% en el ingreso real promedio de la población.

En el círculo virtuoso para el desarrollo de un país hay crecimiento económico y políticas públicas que mejoran la equidad, y por estos dos factores se observa una menor pobreza. Es la historia que quisiéramos ver en México. Desafortunadamente, un crecimiento económico mediocre y mucha desigualdad han impedido que la pobreza se reduzca. En los últimos años, incluso, hemos empeorado.

El trienio 2018-2021

Hay veces que llueve sobre mojado, y mucho. Entre 2018 y 2021 el desarrollo del país cayó en las tres variables citadas. Varios fenómenos explican este deterioro, con la pandemia de covid-19 que irrumpió a inicios de 2020 como uno de los más notables.

Los efectos de la pandemia se resintieron en todos los aspectos sociales y económicos, y el más grave fue la mortalidad de la población.

⁴²D. Dollar y A. Kraay, “Growth is good for the poor”, *Journal of Economic Growth* 7, núm. 3 (2002): 195-225.

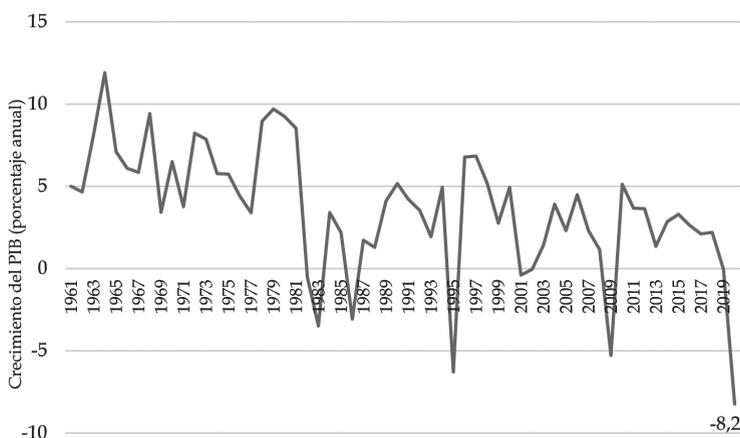
⁴³J. Foster y M. Székely, “Is economic growth good for the poor? Tracking low incomes using general means”, documento presentado en el Asia and Pacific Forum on Poverty: Reforming policies and institution for poverty reduction (Asian Development Bank, 2000).

⁴⁴Kakwani, “Growth rates”.

⁴⁵Haddad y R. Kanbur, *Is there an intra-household Kuznets curve?* (Washington: World Bank, 1990).

En el caso económico el descalabro más grande se sufrió en la súbita falta de empleo, tanto formal como informal. En crisis previas, la gente pudo refugiarse en la economía informal cuando no encontró trabajo formal en las empresas. En esta ocasión ni siquiera ahí hubo refugio. En mayo de 2020 se perdieron en México 12.5 millones de empleos, la mayor parte formales. Millones de familias se quedaron sin ingresos laborales ni apoyos gubernamentales. Empresas, pequeñas, medianas y grandes cerraron o sufrieron un bajísimo ritmo de operación.

GRÁFICA 9
Crecimiento del PIB en México (porcentaje anual),
1950-2020



Fuente: Banco Mundial, *World governance indicators database*, 2021.

Después de tasas de crecimiento bajas pero positivas desde 2010, el crecimiento económico per cápita fue negativo en 2019, pero fue de -8.2% en 2020, respecto al año previo. Este descalabro no se veía desde 1932. Las familias sufrieron mucho por la falta de ingresos y por esa razón la pobreza se incrementó durante 2020. Como vimos, la pobreza pasó de 51.9 a 55.7 millones de personas entre 2018 y 2020. No solo eso, también se agravaron ciertas dimensiones de la pobreza. El número de personas sin servicios de salud aumentó casi en 15 millones

entre 2018 y 2020, lo que evidenció no solo la insuficiencia de servicios de salud en la pandemia, sino también decisiones gubernamentales que redujeron la protección de la población meses antes de la pandemia.

En 2021 la situación económica mejoró paulatinamente desde mayo de 2020 y los niveles de empleo fueron similares a los previos de la pandemia en septiembre 2021. Sin embargo, en el tercer trimestre de 2021 la recuperación cesó, la economía se detuvo, la inflación subió a 7% y se incrementó en un millón de personas la pobreza laboral, es decir, la población cuyo ingreso laboral mensual es menor que el costo de la canasta alimentaria.

La desigualdad también se vio afectada de varias formas. Si bien a las zonas rurales les fue mejor en la pandemia que a las urbanas, lo cual hizo que la desigualdad bajara entre ambas (de 2018 a 2020 el ingreso trimestral promedio urbano bajó de 59.7 a 55.0 miles de pesos, en áreas rurales subió de 32.2 a 33.4), se incrementó la desigualdad en otros ámbitos. Por ejemplo, en el ámbito laboral, a las mujeres les fue peor que a los hombres. Una de las razones principales es que durante la pandemia la carga del trabajo del hogar creció mucho y las mujeres fueron las que más la afrontaron, lo cual implicó que dejaran su empleo, y no es fácil que regresen a trabajar al mismo ritmo que regresaron los hombres. En diciembre de 2020, la reducción del empleo de las mujeres respecto de marzo de ese mismo año fue de 7.7%, mientras que la cifra de los hombres fue de 3.6%. De esta forma, la pandemia le pegó dos veces a las mujeres: aumentó su tiempo de trabajo en el hogar y perdieron más empleos remunerados que los hombres.

En el ámbito educativo la desigualdad también se incrementó. Se necesitan todavía datos contundentes, pero el equipamiento familiar para afrontar la educación a distancia era peor y más precario entre las familias con menos ingresos al inicio de la pandemia. Las familias de deciles de ingreso más altos pudieron tener mejor interacción con la escuela (y con el resto de la sociedad), pues tienen mejores herramientas de comunicación (computadoras, wifi con alta velocidad, que incluso mejoraron al inicio de la pandemia). Los hogares más pobres muchas veces no tienen electricidad. Sin duda, en la pandemia bajó la calidad educativa de todo el alumnado, pero el efecto fue mayor en los hogares más pobres. Este efecto se percibirá en el futuro.

México recibió el covid-19 con escaso crecimiento económico, y mucha desigualdad y pobreza, y la epidemia vino a empeorarlo todo.

Retos

La historia reciente del desarrollo económico de México no corresponde al potencial del país, tanto en recursos humanos y materiales, como en historia y cultura. Tenemos un nivel de vida mediocre, producto del pobre crecimiento económico de las últimas décadas. La desigualdad de oportunidades, que implica que no todos tienen las mismas posibilidades de participar en el ámbito económico o social (y por consiguiente propicia la desigualdad del ingreso), es un problema histórico que no cede y que deja a México como uno de los países más desiguales del mundo. Todo esto se refleja en el nivel de pobreza: un poco más de la mitad de la población del país es pobre.

Si los problemas del país tienen años y muchas veces décadas, es claro que la solución no puede ser inmediata ni mágica. Si hoy lleváramos a cabo políticas adecuadas, rendirán frutos en el mediano y el largo plazo. Y si no hacemos nada por cambiar los problemas más importantes, el país puede empeorar en pocos años. En un mundo globalizado y en competencia, no avanzar implica retroceder.

La preparación del impostergable crecimiento

Es necesario avanzar en muchos frentes para abonar el crecimiento económico. El motor directo del crecimiento es la inversión, tanto nacional —pública y privada— como internacional. La inversión expande la capacidad productiva de los países al acrecentar sus posibilidades de producción. La inversión implica ahorrar hoy para obtener ganancias mayores en el futuro. Pero la inversión no se da por decreto. El inversionista quiere obtener beneficios concretos por su inversión y no está dispuesto a arriesgar el capital si no hay las condiciones necesarias para afrontar el riesgo natural que implica invertir. Ciertos rubros mejorarían la inversión en el país.

Educación

Para revertir los efectos de la pandemia y aprovechar el poco bono demográfico que podría quedarle al país, se requieren muchas cosas, como las siguientes:

- Inversión urgente en las familias y las escuelas más pobres, que durante la pandemia sufrieron la mayor desventaja escolar. Esto implica no solo reforzar las becas, sino también acelerar estrategias remediales que al menos coloquen el aprendizaje en el nivel que debía haber tenido antes de la pandemia.
- Más inversión en educación pública, especialmente en educación básica (preescolar, primaria, secundaria y media superior), para incrementar la cobertura y, sobre todo, mejorar la calidad en los tres ciclos. Es fundamental tener mecanismos para que el alumnado termine cada ciclo de educación.
- Cambios institucionales, especialmente en el sindicato de maestros, el más grande y poderoso de México, para que los incrementos presupuestales en educación no solo sean para mejorar sus salarios, sino que realmente sirvan para aumentar la calidad de la educación. De nada servirá tener al 100% de la población con educación básica si no es de calidad ni puede competir con la mano de obra de otros países.
- Impulso del gobierno a la educación universitaria, pero con esquemas de financiamiento adecuados, novedosos y más justos. Hoy en día el gasto en educación universitaria es regresivo, es decir, se otorgan más recursos a los deciles de ingreso más altos, producto de la falta de oportunidades después de la preparatoria y del creciente costo de oportunidad. La propuesta es que la educación universitaria sea financiada parcialmente por las familias, pero que se otorguen becas completas que cubran el costo de oportunidad para los estudiantes capaces y con menores niveles de ingreso.
- Aprovechamiento de la educación técnica. Otros países han basado su progreso en la educación técnica que apoya directamente el proceso productivo. En México la educación técnica no es bien vista, en parte porque los programas de las escuelas técnicas están muy alejados del proceso productivo.

- Cambios en el federalismo educativo, para que los estados tengan el control de los recursos educativos y los canalicen a los rubros que extiendan la cobertura y calidad, pero con buena rendición de cuentas.
- Fomento de la evaluación educativa, dando a conocer los resultados por escuela y por maestro.

Infraestructura

La ventaja de estar cerca del mercado más grande del mundo se viene abajo si la infraestructura de transportes y comunicaciones tiene un alcance limitado. La conexión por carretera con las zonas de mayor pobreza en los estados del sur-sureste transformará económicamente a esas entidades y revertirá en unos años una desigualdad norte-sur que cada vez se acentúa más.

- Es importante mejorar la regulación de las telecomunicaciones para fomentar la competencia en el sector. Hay un líder del mercado y las prácticas monopólicas no son cosa del pasado. Enfrentar estos monopolios significa tener mejor servicio y menores costos, lo cual beneficia al consumidor promedio y aumenta la calidad y la oferta para incentivar el crecimiento.

Competencia económica

El hecho de que las oportunidades sean disparejas en México implica que es un país de monopolios. Solo unos pocos tienen acceso al financiamiento, solo unos pueden ser dueños de las telecomunicaciones, solo el gobierno puede invertir en energía, petróleo y gas, solo algunos pueden ir a escuelas privadas, solo unos cuantos desempeñan puestos en el gobierno, solo algunos pueden tener concesiones en ciertos mercados y, hasta hace poco, solo un partido político podía ocupar la presidencia de la república. Se propone:

- Fortalecer a la Comisión Federal de Competencia para que tenga el poder suficiente de enfrentar y disolver monopolios en los mercados que así lo exijan.

GONZALO HERNÁNDEZ LICONA

- En años recientes se ha redoblado la desconfianza en la inversión privada, lo cual ha implicado que se reduzca desde 2018. El país no puede recuperarse ni generar crecimiento económico sin el apoyo de la inversión privada. Esto no quiere decir dar cheques en blanco, quiere decir encauzar la competencia, tener controles y regulaciones adecuadas, pero que la inversión fluya.

Reformas estructurales

Durante casi setenta años el país estuvo prácticamente cerrado a la competencia internacional. Había un solo partido político dominante y las instituciones necesarias para el desarrollo reflejaban este entorno. A pesar de las tendencias de partido mayoritario desde 2018, hoy México necesita otra realidad —mayor apertura, más democracia—, lo que obliga a cambiar las reglas del juego en varios aspectos. No es sencillo. Para mejorar la competitividad del país, que se traduce en más inversión y empleos, es importante acelerar las siguientes reformas o cambios regulatorios:

- Una reforma hacendaria que le brinde al Estado recursos suficientes para afrontar los cambios que el país requiere en todos los campos que se han señalado.
- Reforma al sistema de impartición de justicia. A inicios del siglo XXI, el Estado de derecho en México empieza a parecer una ilusión más o menos lejana. La enorme impunidad con que se realizan muchas actividades delictivas afecta a la inversión productiva y premia la ilegalidad. Son necesarios cambios substanciales en la forma de operar de todas las instituciones involucradas.
- Transitar hacia un esquema que brinde seguridad social universal, con lo cual se desliga el acceso a este derecho de la situación laboral del individuo o la familia. El paquete básico de seguridad social puede incluir salud, pensión de vejez, seguro de vida y de enfermedad.
- Reducir paulatinamente el costo laboral que implica el pago de IMSS e Infonavit al desvincular la seguridad social del empleo. Con esto se incrementarían la inversión y la creación de empleos. Así se genera más empleo, aumenta la productividad y se incrementan salarios en

el mediano plazo, que son los ingredientes más importantes para reducir la pobreza.

- Financiar la seguridad social con impuestos generales, lo cual ampliaría la base de pago. De esta forma, el ciudadano tiene derechos sociales: seguridad social, salud, trabajo digno, pero también cumple con sus obligaciones mínimas: pagar impuestos.⁴⁶

Menos pobreza con equidad

Los gobiernos han puesto mucho énfasis en la pobreza y poca en la desigualdad. Pero para tener éxito en lo primero, hay que tener una ruta en lo segundo. El simple hecho de paliar la pobreza con transferencias monetarias o programas que mejoren la cobertura de servicios básicos es insuficiente para que se reduzca sostenidamente.

Ningún gobierno se ha planteado un plan para la igualdad de oportunidades a partir del acceso efectivo a los derechos. Este proyecto ambicioso implicaría no solo dar becas o apoyos monetarios, sino también pensar en mejorar la calidad de los servicios para los más pobres y trazar estrategias para reducir las brechas de poder que amplía la discriminación y la exclusión. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Enadis) 2017, México es un país que discrimina y excluye al diferente. Si Engerman y Sokoloff⁴⁷ están en lo correcto en el sentido de que buena parte de la desigualdad se debe a estructuras históricas que vienen de tiempos de la colonia, entonces algunas reglas del juego, formales o informales, implicarán algún grado de discriminación.

- Será necesario reforzar la lucha contra la discriminación de todo tipo. Habrá que brindar más recursos y poder a la Comisión Nacional Contra la Discriminación (Conapred), para que sus actividades generen mayor conciencia, así como cambios institucionales que eliminen las prácticas discriminatorias.
- Se necesitarán también más acciones afirmativas para que los grupos históricamente en desventaja aceleren sus posibilidades de incorporarse a la actividad económica y social que deseen, como sucede con los grupos con mayores privilegios históricos.

⁴⁶ Santiago Levy, *Buenas intenciones, malos resultados. Política social, informalidad y crecimiento económico en México* (México: Océano, 2010).

⁴⁷ Engerman y Sokoloff, "Factor endowments".

No todo está perdido

México es un país que tiene un gran potencial. Su dotación de activos y riquezas lo colocan entre los primeros del mundo. Su historia y su cultura lo hacen un país aún más grande, y las agradables vivencias cotidianas de cada uno lo convierten en casa y refugio. Denise Dresser ha sido justificadamente optimista: “Frente a las razones para perder la fe están todas las razones para recuperarla. Los murales de Diego Rivera. Las enchiladas suizas de Sanborns. Las mariposas en Michoacán... Los tacos al pastor con salsa y cilantro. El humor de Carlos Monsiváis. El mar en Punta Mita. Las canciones de Julieta Venegas. La poesía de Efraín Huerta. El Espacio Escultórico al amanecer. Cualquier zócalo cualquier domingo”.⁴⁸ Tiene mucha razón. En mi lista del país que admiro cotidianamente yo incluiría a Coyoacán y su mercado, al bosque de Chapultepec, sus lagos y cafeterías, la pluma de Juan Villoro y la creatividad de Trino, el profesionalismo de Animal Político, el Café de la Parroquia en Veracruz, la comida oaxaqueña, el lechón a la leña de Tuxtepec, Gandhi y sus libros y la cocina de Mónica Patiño y de la fonda de la esquina.

El gran problema es que todo esto no es suficiente para tener un adecuado desarrollo económico. Las grandes civilizaciones del pasado —Egipto, Siria, Turquía, Irak—, con su historia, su poderío bélico, su ciencia y su gastronomía, no garantizaron el buen desempeño económico y social, y hoy son una pálida sombra de otros países con menos folclor.

México necesita fortalecer sus instituciones y ajustarlas a la nueva realidad. México necesita recordar que las instituciones cambian para bien el rumbo del país, mientras que los caudillos, no. Si lo logramos, podremos convertir los activos, riquezas, historia y costumbres del país en beneficios concretos para la mayoría. La vida cotidiana sería más rica aún para todos. Si no lo hacemos pronto, el futuro de las próximas generaciones se verá más pesimista que el nuestro y solo nos quedarán los recuerdos del país que pudo ser, un poco de orgullo y un poco de nacionalismo —que tienden a durar mucho tiempo—, pero que no ayudarán en nada a mejorar el nivel de vida de nuestros hijos.

⁴⁸ Denise Dresser, “El país de uno”, *Reforma*, 24 de enero de 2015.

Anexo 1

CUADRO 1
**Líneas de pobreza por ingresos en México,
 1992-2020, en pesos**

Año	<i>Línea de pobreza extrema por ingresos</i>		<i>Línea de pobreza por ingresos</i>	
	<i>Rural</i>	<i>Urbano</i>	<i>Rural</i>	<i>Urbano</i>
1992	\$127.03	\$174.86	\$266.47	\$433.65
1993	\$135.46	\$185.98	\$288.60	\$473.88
1994	\$142.12	\$194.97	\$306.17	\$504.02
1995	\$196.74	\$266.59	\$434.12	\$687.33
1996	\$269.31	\$360.73	\$572.22	\$905.77
1997	\$314.02	\$423.33	\$679.21	\$1,084.42
1998	\$364.79	\$489.60	\$784.98	\$1,250.32
1999	\$411.34	\$554.97	\$911.91	\$1,441.45
2000	\$445.59	\$602.46	\$994.39	\$1,559.89
2001	\$467.32	\$633.33	\$1,048.83	\$1,653.98
2002	\$489.69	\$663.46	\$1,097.84	\$1,732.96
2003	\$510.17	\$690.36	\$1,134.82	\$1,790.88
2004	\$544.08	\$733.77	\$1,195.13	\$1,876.04
2005	\$578.25	\$778.91	\$1,247.00	\$1,949.09
2006	\$592.90	\$799.70	\$1,286.67	\$2,008.49
2007	\$630.60	\$843.38	\$1,344.58	\$2,083.47
2008	\$688.76	\$915.37	\$1,440.46	\$2,206.75
2009	\$754.50	\$993.51	\$1,545.86	\$2,323.08
2010	\$756.65	\$1,007.41	\$1,585.51	\$2,399.37
2011	\$793.01	\$1,050.27	\$1,646.59	\$2,450.71
2012	\$878.71	\$1,147.23	\$1,769.45	\$2,583.38
2013	\$914.24	\$1,198.01	\$1,839.95	\$2,672.78
2014	\$952.67	\$1,264.16	\$1,913.75	\$2,798.05
2015	\$990.65	\$1,311.29	\$1,975.64	\$2,866.31
2016	\$1,018.43	\$1,351.24	\$2,030.14	\$2,903.91
2017	\$1,141.94	\$1,495.99	\$2,223.10	\$3,151.64
2018	\$1,164.75	\$1,544.07	\$2,316.57	\$3,325.40
2019	\$1,209.70	\$1,602.22	\$2,397.69	\$3,417.87
2020	\$1,299.30	\$1,702.28	\$2,520.16	\$3,559.88

Fuente: Estimaciones del Coneval con información del Banco de México e Inegi. Valores de agosto de cada año.

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

LA FORMACIÓN GENERAL (*DIE ALLGEMEINE BILDUNG*) EN HEGEL

*José Rafael González Díaz**

RESUMEN: La filosofía hegeliana tiene un carácter pedagógico que se hace presente en el concepto *Bildung* (educación, formación o cultivo de sí). *La fenomenología del espíritu* es la ciencia de la experiencia de la conciencia; la exposición del *proceso de aprendizaje* del espíritu en la conciencia y en la historia. El espíritu es de por sí el sujeto *que se ha aprendido a sí mismo*, que *sabe que sabe* y que no deja de desplegarse en diversas formas históricas. Así, *el espíritu trabaja*, se hace a sí mismo. Es pura autoactividad que *se forma y se educa* dialécticamente. Sostengo la afirmación de que el sistema de la ciencia de Hegel no solo es lógico o histórico sino pedagógico en el sentido enfático de que la *Idea* o la *totalidad de lo real* no puede ser sino un largo *proceso formativo*.



THE GENERAL EDUCATION (*DIE ALLGEMEINE BILDUNG*) IN HEGEL

ABSTRACT: The Hegelian philosophy has a pedagogical character that is present in concept *Bildung* (education, formation or self-cultivation). *The phenomenology of the spirit* is the science of the experience of consciousness; the exposition of the *learning process* of the spirit in consciousness and in history. The spirit is in itself the subject that *has learned itself*, that *knows that it knows* and that does not cease to unfold in various historical forms. Thus, *the spirit works*, it makes itself. It is pure self-activity that is *formed and educated* dialectically. I support the assertion that Hegel's system of science is not only logical or historical but pedagogical in the emphatic sense that the *Idea* or *the totality of the reality*, can only be a long *learning process*.

PALABRAS CLAVE: Autocomprensión y autorrealización del espíritu, autocultivo, educación general, eticidad, filosofía del derecho de Hegel.

KEY WORDS: Ethical life, general education, Hegel's philosophy of right, self-cultivation, spirit's self-understanding and self-realizing.

*Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

JOSÉ RAFAEL GONZÁLEZ DÍAZ

RECEPCIÓN: 15 de octubre 10 de 2020.
APROBACIÓN: 01 de noviembre de 2020.
DOI: 10.5347/01856383.0140.000303158

LA FORMACIÓN GENERAL (*DIE ALLGEMEINE BILDUNG*) EN HEGEL*

Introducción

*Un hombre cultivado en general
no ha limitado de hecho
su naturaleza a algo particular
sino que más bien la ha capacitado para todo.¹*

Nos convoca el 250 aniversario de Hegel. Uno de los más grandes pensadores de la historia que nació, curiosamente, el mismo año que otros dos grandes maestros de la vida del espíritu: en el campo de la música, Beethoven, y en el de la poesía, Hölderlin.² Decía Ramon Xirau que es muy “difícil escribir sobre Hegel

49

*Este artículo se basa en la conferencia presentada el 12 de octubre de 2020 en la Semana Estudios del ITAM. Dedico este trabajo a Teresa de Jesús Díaz García, que dispuso buena parte de su existencia al servicio de mi proceso formativo sin el que difícilmente sería lo que soy. Todas sus palabras y acciones fueron lecciones de humanidad que me ayudaron a desear los más altos valores.

¹G. W. F. Hegel, *Escritos pedagógicos* (México: FCE, 2015), 89. Discurso del 14 de septiembre de 1810 como director del Gimnasio de Núremberg.

²Para celebrar el 200 aniversario del nacimiento de estos personajes, la revista de la Universidad de México preparó un número especial dedicado a Beethoven, Hegel y Hölderlin. El director de la revista era Leopoldo Zea y la dirección artística de Vicente Rojo. Recomiendo ampliamente su lectura. Beethoven, Hegel, Hölderlin, *Revista de la Universidad*, xxv, núm. 4 (1970). Los vínculos entre Beethoven y Hegel se exploran en un texto inconcluso de Theodor Adorno. El manuscrito publicado corresponde a un proyecto largamente ambicionado por Adorno que nunca pudo concluir. Theodor Adorno, *Beethoven. Filosofía de la música* (Madrid: Akal, 2003).

sin solemnidad”³, por la reverencia de los hegelianos y sus críticos, que impiden aquilatar el valor y los límites de su filosofía. De Hegel se pueden estudiar todas las determinaciones, momentos y distinciones que se integran en lo que él mismo denominó el *Sistema de la ciencia* (*System der Wissenschaft*).⁴ Y no es extraño que los afamados temas de la filosofía de Hegel concentren toda nuestra atención en detrimento de otras cuestiones significativas de su filosofía. Estoy convencido de que esto es lo que ocurre con el tema que nos ocupa y de que no faltarán observadores distraídos que piensen erróneamente que el asunto carece de interés. Pero les suplico detenernos en torno a algunas preguntas preliminares:

¿La filosofía de Hegel tiene algo significativo que decir sobre la educación? ¿Qué relevancia tiene el concepto de *formación general* (*allgemeine Bildung*) en el sistema hegeliano? ¿Hegel disertó sobre la *educación general*? ¿Utilizó el concepto? Si ese fue el caso, ¿cómo se relaciona la *formación general* y *humanística* con la especialización técnica y científica? Con las reservas necesarias y sin ánimo de extravagancias, ¿podemos encontrar en las ideas de Hegel sobre la educación, una fuente distinta pero cercana a lo que denominamos *estudios generales* (*Studia Generalia*)?

50

Lo primero que se afirma en esta exposición es que Hegel fue sobre todo un profesor y un auténtico experto en educación. Además, sostenemos que el concepto de *Bildung* (*formación*) expresa el carácter pedagógico de la filosofía hegeliana, que no solo se gestó dentro de los márgenes de la enseñanza, sino que su exposición tiene un espíritu pedagógico. De hecho, la *Fenomenología del espíritu* es la ciencia de la experiencia de la conciencia; la exposición del *proceso de aprendizaje* del espíritu en la conciencia y en la historia. El espíritu es de por sí el sujeto que se ha aprendido a sí mismo, que *sabe que sabe* y que no deja de desplegarse en diversas formas históricas. Así, el espíritu trabaja, se hace a sí mismo, es pura autoactividad que *se forma y se educa* dialécticamente. Por eso

³ Ramón Xirau, *Entre ídolos y dioses. Tres ensayos sobre Hegel* (México: Colmex, 1980), 31.

⁴ G. W. F. Hegel, *Ciencia de la lógica*, trad. por Augusta Algranati y Rodolfo Mondolfo (Buenos Aires: Las cuarenta, 2013), 35-40.

el sistema de la ciencia no solo es lógico o histórico, sino que también es pedagógico en el sentido enfático de que la *idea* o la *totalidad de lo real* no puede ser otra cosa que un largo *proceso formativo*.

Hegel como *educador del pueblo* y como profesor universitario

A lo largo de su vida, Hegel ocupó casi todos los puestos imaginables para un filósofo en el ámbito educativo: fue preceptor privado (1793-1800), profesor universitario (1801-1807) y funcionario educativo (1809-1816). Los biógrafos lo retratan enseñando durante seis años en un bachillerato (1808-1816) y describen detalladamente las circunstancias políticas que lo orillaron a convertirse entre 1809 y 1816 en *Schulreferent* (una especie de inspector escolar que se encargaba de elaborar informes sobre la situación de la educación en los colegios de Núremberg). Sabemos de las dificultades que enfrentó para llegar a ser profesor universitario y que experimentó en carne propia la incertidumbre y precariedad del oficio educativo.

Entre otras cosas lo acusaban de no ser apto para la enseñanza, de ser poco didáctico e incluso de ser oscuro, pero los años de experiencia le permitieron ir mejorando hasta poder exponer con soltura y eficacia. Hegel llegó a ser un profesor competente y experimentado.

Sus alumnos lo recordaban como un profesor que incitaba a trabajar; tras haberles dictado algo, animaba a los chicos a discutir lo que acababan de escribir a fin de enseñarles a pensar por sí mismos y a plantear preguntas; unos de estos estudiantes recordaba que “cada uno podía pedir la palabra y buscar el modo de afirmar su opinión frente a los otros”; el profesor se limitaba a introducir una pausa aquí y allá a fin de dirigir la discusión.⁵

⁵Terry Pinkard, *Hegel* (Madrid: Acento, 2002), 364. Una fuente de interés para conocer los rasgos de Hegel como docente es el denominado “Informe Gabler”, por Georg Andreas Gabler, hijo del vicerrector de la Universidad de Jena y que sucedió a Hegel en su cátedra de Berlín. El informe fue elaborado por sugerencias de Karl Rosenkranz cuando trabajaba en la biografía de Hegel. Véase: José María Ripalda, “Introducción”, en G. W. F. Hegel, *Filosofía real* (México: FCE, 2008), XLVIII-LVI.

Esta dilatada carrera académica se coronó cuando Hegel cumplió 46 años y logró la tan anhelada cátedra universitaria en Heidelberg (1816-1818) y en la Universidad de Berlín (1818-1831). Pero esta situación no debe inducirnos a error. Además de docente, Hegel fue también funcionario educativo en un momento en el que se estaba llevando a cabo una profunda reforma del sistema educativo en Alemania. En los informes que Hegel elaboró como director del Gimnasio de Núremberg (1808-1816) y como rector de la Universidad de Berlín (1830) se leen sus reflexiones sobre la educación y la universidad. Estos documentos permiten entender la manera en la que Hegel pensaba que tenía que articularse la formación general y humanística en su relación con las otras ciencias, y tenemos la oportunidad de aquilatar sus iniciativas y la forma en que comprendía los problemas prácticos que aquejan a toda institución educativa.

Literalmente su vida y su quehacer intelectual se desarrollaron en torno al claustro académico, y los vínculos entre su sistema filosófico y su actividad magisterial son objeto de reflexión.⁶ Por ejemplo, para Terry Pinkard el periodo de la enseñanza en el Gimnasio de Núremberg (1808-1816) y sus preocupaciones didácticas como director en esta institución son fundamentales para la formación del sistema hegeliano. Justo durante esos seis años redacta la *Ciencia de la lógica* y la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Sin exageración podemos decir que su sistema se gestó en el entorno de la docencia y que su exposición se realizó en función de la enseñanza. Allen Wood lo describe de ese modo: “La educación no solo es un tema destacado sino también fundamental en la filosofía de Hegel”.⁷

La integración de todos los elementos del sistema tiene un espíritu escolar. Por todo esto, no debería extrañarnos que Hegel se haya dedicado explícitamente a reflexionar sobre la educación. Esta era una cuestión

⁶ Jacques Derrida, *Glas*, trad. por Cristina de Peretti y Luis Ferrero Carracedo (Madrid: Oficina del Arte y Ediciones, 2015), 7. Derrida desarrolla los vínculos de la tarea magisterial de Hegel con la de enseñar, de signar o firmar de manera perentoria sobre un tema. Dos actitudes distintas, la primera vinculada con la docencia; la segunda, con el dictado de enunciados con carácter de definitivos.

⁷ Allen Wood, “Hegel on education”, en *Philosophy as education*, ed. por Amélie O. Rorty (Londres: Routledge, 1993), 32.

que le había preocupado desde su juventud y que nunca abandonó completamente.

Incluso antes de tomar la decisión de dedicarse a la filosofía, Hegel había considerado que su vocación era la de ser un *educador del pueblo* (*Volkserzieher*), un revolucionario cultural, según el inspirador modelo de Friedrich Schiller (1775-1854) y Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Al menos eso pensaba al concluir sus estudios de filosofía y teología en Tubinga (1788-1793). Su vocación era la educación, pero todavía no tenía los rasgos definitorios de una vida consagrada a la ciencia y la investigación filosófica. Los sinsabores de su primer trabajo como preceptor privado (1793-1800) y la muerte de su padre Georg Ludwig Hegel (1733-1799) le hicieron cambiar de opinión.

A los pocos meses de graduarse, Hegel aceptó ser el preceptor privado de una familia aristocrática de Berna (1793-1796)⁸ y, más tarde, por recomendación de su amigo, Friedrich Hölderlin (1770-1842), el de otra familia en Fráncfort (1797-1800).⁹ El ofrecimiento de este tipo de empleos era una de las alternativas laborales para los jóvenes licenciados en filosofía y teología.¹⁰ En el sistema de educación que prevalecía en ese momento era frecuente que las familias aristocráticas o burguesas contrataran preceptores para la educación de sus hijos. A los tutores les correspondía la educación de los niños en la propia casa y como parte de sus obligaciones tenían la responsabilidad de acompañar a sus jóvenes pupilos en sus viajes al extranjero. Era una práctica que podía ser atractiva para los preceptores, puesto que les permitía viajar e ilustrarse. Sin embargo, para Hegel, la experiencia fue bastante desagradable, como lo atestigua en sus cartas. Había tres cosas que lo incomodaban: en primer lugar, el menosprecio de la mayoría de las familias ricas por la verdadera educación; en segundo, que le parecía que el trato que recibía el tutor era indecoroso. Se le consideraba como parte de la servidumbre y carecía de respetabilidad y estatus; para colmo de males, el pago era, ordinariamente, exiguo. Estas circunstancias le resultaron a Hegel insoportables. En especial, porque tenía una consciencia muy aguda de

⁸ En Berna, Hegel se convirtió en el tutor de los hijos de Carl Friedrich von Steiger.

⁹ José María Ripalda, *Fin del clacicismo. A vueltas con Hegel* (España: Trotta, 1992), 128.

¹⁰ Jacques D'Hondt, *Hegel* (Barcelona: Tusquets, 2002), 77-94.

su posición dentro de la sociedad. Se consideraba a sí mismo como parte de la clase media. De acuerdo con sus mejores biógrafos, la insatisfacción de Hegel llegó a tal punto que solicitó con desesperación el apoyo de su amigo Friedrich Schelling para conseguir alguna opción, la que fuera, como profesor extraordinario en la Universidad de Jena (1801-1807). En ese momento solo tuvo la posibilidad de recibir el nombramiento de *Privatdozent* (catedrático no numerario), una especie de conferenciante sin sueldo.¹¹ A pesar de los inconvenientes, Hegel aceptó esta precaria condición laboral y se concentró en la redacción de su *Fenomenología del espíritu* (1807), la obra que según él le abriría el mundo universitario en Jena. Desafortunadamente estos planes quedaron interrumpidos porque la universidad terminó nombrando a J. F. Fries y luego la invasión napoleónica lo expulsó dos años de la vida académica. Hegel se trasladó a Bamberg para convertirse en editor y redactor del periódico *Bamberger Zeitung* (1807-1808).¹² Esos dos años dedicados al periodismo fueron los únicos en los que Hegel no se desempeñó en el ámbito educativo. Solo más tarde, por medio de uno de sus amigos, Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848), se incorporó como director y profesor del Gimnasio de Núremberg (1808-1816).¹³ Niethammer se encargaba de la reforma del sistema educativo protestante y pudo promover a Hegel como *Schulreferent*. Como inspector,

54

¹¹ Como advierte Terry Pinkard, Hegel gestionó un puesto como “profesor extraordinario” en la Universidad de Jena, pero tuvo que conformarse con ser *Privatdozent*, “una especie de conferenciante sin sueldo en la universidad, y sus esperanzas de devenir profesor extraordinario habrían de verse frustradas en 1805. El puesto de *Privatdozent* no era en absoluto satisfactorio: sin salario alguno por parte de la universidad, el *Privatdozent* cobraba unas tasas por sus conferencias, pero sus ingresos dependían del número de estudiantes que pudiese reclutar para escucharle”. Pinkard, *Hegel*, 54-155.

¹² Hegel se traslada a Bamberg y se convierte en editor y redactor del *Bamberger Zeitung* (1807-1808), una oportunidad para proyectar su curiosidad sobre los acontecimientos políticos del mundo. El periódico aparecía todos los días. En su mayoría, el contenido del diario provenía de reportajes tomados de otros periódicos. Durante este periodo Hegel insertó algunos comentarios editoriales en la impresión de los reportajes con orientación pro-napoleónica. En ese mismo diario insertaría una noticia sobre la *Fenomenología del espíritu* recientemente publicada (1807).

¹³ Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848) y Wilhelm von Humboldt (1767-1835) representaban al neohumanismo en Alemania, buscaban una alternativa a la educación tradicional alemana, pero se mantenían distantes de las reformas a la educación inspiradas en la ilustración, a las que criticaban de utilitaristas.

Hegel entró en contacto con la situación concreta que se vivía en las instituciones escolares y promovió entre otras iniciativas la creación de un “colegio de formación del profesorado”. Durante ocho años, Hegel asumió las responsabilidades de su cargo, que incluían la preparación de clases, la elaboración de informes especiales, la redacción y pronunciamiento de los discursos oficiales. La mayor parte de los escritos de Hegel que tratan el tema educativo corresponden a esta época y se han agrupado con el título de *Escritos pedagógicos*. En la edición se incluyen los discursos que impartió como director del Gimnasio de Núremberg,¹⁴ sus informes pedagógicos sobre diversas temáticas, en especial, *La exposición de la filosofía en los gimnasios (1812)*, *Sobre la enseñanza de la filosofía en los gimnasios (1822)*, *Acerca de la exposición de la filosofía en las universidades (1816)* y *Sobre la posición del Instituto Real sobre los demás institutos de la enseñanza (1810)*, la carta a Niethammer y *la Teoría del derecho, los deberes y la religión para la clase inferior y Deberes para consigo*.

El resto de la reflexión hegeliana sobre la educación se encuentra dispersa en los volúmenes que integran la edición de la academia (*Akademieausgabe*) de sus *Obras completas*.¹⁵ Hegel no desarrolló una teoría pedagógica o tratado sobre la educación como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)¹⁶ o John Locke (1632-1704),¹⁷ o las conferencias universitarias sobre pedagogía¹⁸ dictadas por Kant (1724-1804).¹⁹

¹⁴ Algunos corresponden al otorgamiento de distinciones a los mejores estudiantes como los de 1809 y de 1810, otros fueron de conclusión de los años escolares de 1811, 1813 y 1815.

¹⁵ *Gesammelte Werke* (Hamburgo: Felix Meiner, 1968). En adelante abreviaremos GW. Se estima que la obra quedará concluida en 2025, sin las cartas. Esta edición es considerada la edición más completa y crítica de la obra de Hegel.

¹⁶ Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o de la educación* (Madrid: Alianza, 1998).

¹⁷ John Locke, *Pensamientos sobre la educación*, trad. por La Lectura y Rafael Lasaleta (Madrid: Akal, 2012).

¹⁸ Immanuel Kant, *Pedagogía* (Madrid: Akal, 2003).

¹⁹ Karl Rosenkranz, primer biógrafo de Hegel, fue el promotor de una primera recopilación de los trabajos de Hegel sobre las cuestiones pedagógicas. El volumen se tituló *Propedéutica filosófica* y está integrado por manuscritos (discursos, informes y cartas) redactados durante los periodos de Núremberg y Berlín. Esta faceta de la obra de Hegel fue uno de los temas de interés de Rosenkranz. De hecho, dedicó un apartado de su *Vida de Hegel* al “Hegel pedagogo”. *Vita di Hegel*, trad. por Remo Bodei (Milán: Arnoldo Mondadori Editore, 1974), 266-271; Véase: Félix Duque, *La restauración. La escuela hegeliana y sus adversarios* (Madrid: Akal, 1999), 86-87.

Las ideas de Hegel deben rastrearse en sus *Obras completas*. Ahí se pueden distinguir seis tipos de textos: 1) las grandes obras que Hegel directamente escribió, revisó y publicó en vida; 2) las obras menores escritas por Hegel y publicadas en su mayoría en revistas; 3) los esbozos o borradores que Hegel no publicó; 4) las lecciones que Hegel preparó como complemento a su actividad docente y que fueron publicadas de manera póstuma por sus estudiantes; 5) los agregados o notas de los estudiantes de Hegel, y 6) la correspondencia de Hegel.

La *Bildung* como actividad autoformativa

Una de las nociones significativas en la filosofía de Hegel es la de *Bildung*. El término puede traducirse de manera muy general como *educación*, pero, probablemente, sería más adecuado *formación* o *cultivo de uno mismo*.²⁰ Si bien el vocablo tiene una larga historia, fue a partir del

²⁰ La palabra “formación” es rica en historia y significado. En la cultura latina, el término *forma* se utilizaba para designar una figura o imagen. Se consideraba el equivalente del vocablo griego *εἶδος* (“eidos”) e indirectamente del término *μορφή* (“morphê”), una expresión que se usaba para designar el aspecto exterior de una realidad, la figura personal, especialmente la que se consideraba bella y armoniosa. De acuerdo con la filología, la palabra *μορφή* se distinguió desde el periodo homérico de *εἶδος* para indicar el aspecto exterior de una realidad o de un objeto; su cualidad, aspecto o especie. Henry George Lindell y Robert Scott, voces *μόρφα* y *εἶδος*, en *A Greek-English lexicon*, <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0057:entry=ei>)=dos (consultado el 11 de septiembre de 2019). En la época clásica, en especial a partir de Platón, la palabra fue perdiendo su sentido estético al tiempo que se acrecentaba el ontológico. En Aristóteles, la *forma* es aquello *por lo cual* algo es lo que es, no solo en su aspecto visible o exterior, sino en su cualidad o perfección. Aristóteles introduce, especialmente en la *Física* y la *Metafísica*, la noción de forma usando los términos *εἶδος* y, en otras ocasiones, los de *μορφή*, *τὸ τι ἦν εἶναι*, *τὸ τι ἔστι*. Aquello a que se encuentra ligado intrínseca y necesariamente una cosa y que la constituye. Christopher Long, *Aristotle on the nature of truth* (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), 66; Régis Jolivet, *Tratado de filosofía* (Buenos Aires: C. Lohlé, 1965), III, 175-192. Se trata del principio de unidad interna que determina o la cualifica de un modo definitivo, la cualidad que perfecciona y le confiere unidad y sentido universal a una obra. Por eso, al menos para la literatura y el arte, el fondo y la forma son absolutamente idénticos. En castellano, la palabra *forma* conserva el significado de figura, estructura, molde, silueta, determinación y se aplica al conjunto de características esenciales que tiene una cosa elaborada para un fin determinado. Alfred Brendel (1931), el famoso pianista y escritor austriaco, afirma que la forma se convirtió en una norma para los teóricos del arte y de la música del siglo XIX. Hugo Riemann (1849-1919), musicólogo y pedagogo alemán, sostiene que “la forma es la unidad en la diversidad”. Alfred Brendel, *De la A a la Z de*

siglo XIX, con el idealismo alemán, que se utilizó para referirse más al proceso de *formación de la identidad* que a la enculturación y la crianza.²¹

Uno de los más ilustres promotores del concepto fue Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Como responsable de la Sección de religión y educación pública, desde 1809 comenzó una profunda reforma educativa.²² El concepto de *Bildung* se convirtió en alma de su proyecto. De ese modo se buscaba trascender la idea de una educación como mero entrenamiento para obtener ciertos conocimientos fragmentarios o habilidades externas y en su lugar se propuso el cultivo de uno mismo, la formación sistemática y científica al servicio de la libertad del individuo y de la sustancia ética. El proyecto de Wilhelm von Humboldt cristalizó con la fundación de la Universidad de Berlín,²³ cuya misión será la *Bildung* por medio de sus dos tareas primordiales: la investigación y la docencia.²⁴

Así, la expresión *Bildung* se refiere al desarrollo personal y cultural. En Hegel, el término aparece íntimamente ligado con la idea de *autoactividad* por medio de la cual una persona o realidad social se forma a sí

un pianista. Un libro para amantes del piano (Barcelona: Acantilado, 2013), 56. Paul Valéry lo expresó radicalmente con la frase: “lo que llaman fondo no es sino una forma impura, es decir, mezclada”; “Je disais quelquefois a Stéphane Mallarmé”, en *Variété* (Paris: Gallimard, 1936), III, 27.

²¹ En su origen, el vocablo *Bildung* se utilizaba para describir, literalmente, el acto de *dar forma y modelar* una cosa. Véase: Michel Fabre, “Experiencia y formación: la *Bildung*”, trad. por Alejandro Rendón Valencia, *Educación y Pedagogía* 23, núm. 59 (2011): 215-225. El origen de la palabra alemana *Bildung* se puede establecer entre los siglos VIII y IX con el significado general que hemos señalado. En el siglo XVIII adquiere nuevas connotaciones entre los místicos. La palabra empezó a utilizarse para hacer referencia al *reino espiritual*. De acuerdo con este nuevo sentido, el hombre lleva en su alma la imagen (*Bild*) de Dios a partir de la que fue creado y según la cual debe perfeccionarse. La formación es un proceso de autoperfeccionamiento a partir de la imagen de Dios. La forma perfecta del hombre es necesariamente en Dios.

²² En ese momento el reino de Prusia se encontraba sometido a la injerencia francesa y el nombramiento de Humboldt en 1809 era un esfuerzo por recuperar parte del esplendor perdido.

²³ Pinkard, *Hegel*, 541.

²⁴ Así lo expresa Pinkard: “El 12 de mayo de 1809, von Humboldt sometió su propuesta al rey. En ella propugnaba el establecimiento de una universidad al estilo de Jena (aunque sin mencionar este nombre), en la cual los fines educativos se orientasen principalmente a la promoción de la *Bildung* (esto es, el cultivo de uno mismo y el amor íntimamente motivado por el aprendizaje y la educación) de los estudiantes durante su estancia en la institución, y a prepararlos así para ser ciudadanos plenamente modernos de un Estado plenamente moderno”. *Ibid.*

misma.²⁵ Incluye el sentido de una progresiva emancipación, un dilatarse de la conciencia que alcanza su liberación. La *Bildung* se refiere al proceso del espíritu que se forma a sí mismo. Se autoperfecciona y universaliza. La *Bildung* es precisamente la que impone lo universal.²⁶ Dice Hegel: “Esta producción [*Hervortreiben*] de la universalidad del pensamiento es el valor absoluto de la cultura [*Bildung*]”.²⁷

Al pensar el mundo lo formamos. En el momento en que comprendemos algo, el pensamiento convierte lo sensible de un objeto en algo universal y por ese mismo acto se lo apropia. Dice Hegel: “Cuando pienso un objeto, lo transformo en pensamiento y le quito lo sensible, lo convierto en algo que es esencial e inmediatamente mío”.²⁸ Lo *extraño* del objeto desaparece al ser universalizado.²⁹ “Hacer algo universal quiere decir pensarlo. El yo es el pensamiento y también lo universal”.³⁰ Por eso mismo pensar el objeto es formarlo, concebirlo como universal: “Poner algo como *universal* —esto es, llevarlo a la conciencia como universal— es, como se sabe, *pensar* [...], ya que al retrotraer así el contenido a su forma más simple el pensar le da su *determinidad* última”.³¹ La formación es pensarse a sí mismo como objeto y poderse concebirse como algo universal.

¿Qué quiere decir, para Hegel y sus contemporáneos, que la educación es *Bildung*? En primer lugar, que es un trabajo de carácter espiritual, por medio del cual el individuo se apropia de sí mismo hasta alcanzar su autoconciencia. Sin embargo, para Hegel, al menos como lo expresa en la *Fenomenología del espíritu*, no es un trabajo solitario. Lo que quiere una autoconciencia es lo que no es ella. El reconocimiento de sí misma en otra. Y lo que hace una conciencia o la otra se lo hace

²⁵ *Hegel-Lexicon*, ed. por Paul Coben (Darmstadt: WBG, 2006), 167-169.

²⁶ G. W. F. Hegel, *Líneas fundamentales de la filosofía del derecho*, trad. por Ma. del Carmen Paredes Martín (Madrid: Gredos, 2010), 99.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*, 79.

²⁹ Esta elevación a lo universal permite que lo representado llegue a ser patrimonio de la autoconciencia. *Fenomenología del espíritu* (Madrid: Abada, 2010), 91.

³⁰ Hegel, *Líneas fundamentales de la filosofía del derecho*, 79.

³¹ *Ibid.*, 199-200. Inclusive la investigación científica es imposible sin esta conformación rigurosa, si carece de universalidad. Dice Hegel: “la explicación científica no puede carecer de esta forma universal”. La verdad es la captación de la realidad en el concepto, la apropiación *universal* de su propio contenido.

a sí misma, como si fueran dos espejos, uno frente al otro, reflejándose de modo infinito. Lo que el músico estonio Arvo Pärt expresó musicalmente en su obra *Spiegel im Spiegel*.³²

De tal modo, para Hegel la experiencia más formativa es el diálogo, porque no se funda en la afirmación de la particularidad ni en la inmediatez, sino en el trabajo dialéctico y la elevación hasta lo universal que se construye en el lenguaje y la experiencia común. En este sentido, y como lo demuestra en la *Fenomenología del espíritu*, el mutuo reconocimiento es el fundamento de la formación. Nos formamos reconociéndonos mutuamente.

La *Bildung* es necesariamente un proceso cultural por medio del cual un individuo se forma dentro de una comunidad en la que se le enseña a ser libre y en la cual cada individuo, sin dejar de ser una realidad particular, mantiene relaciones éticas y de coexistencia con los demás. Ahí está el núcleo de la experiencia formativa, en esa elevación desde la pura particularidad y la inmediatez del individuo hasta alcanzar la universalidad y la sustancia ética.

El individuo se presenta, en un primer momento, como algo natural e indeterminado que tiene que ser arrancado de la inmediatez de la existencia ciega. Sin este salir de sí para convertirse en *algo extraño*, el individuo no puede poseerse a sí mismo. Solo la persona formada puede tomar posesión de sí misma y descubrir sus posibilidades. Se hace autoconsciente y libre. Así lo expresa Hegel: “Solo por medio del cultivo [*Ausbildung*] de su propio cuerpo y espíritu, esencialmente cuando su *autoconciencia se aprehende [erfaßt] como libre*, se toma él en posesión y deviene propiedad [*Eigentum*] de sí mismo y frente a los otros”.³³

³²Arvo Pärt es un compositor estonio que se considera precursor del minimalismo musical. Sus obras tienen resonancias de la música antigua, en especial la música sacra. *Spiegel im Spiegel* (“Espejo en el espejo”) es una pieza musical de 1978 de estilo tintibular, es decir, una melodía simple que imita la que producen las campanas. En la obra, una escala diatónica y una voz tintineante se acompañan y complementan mutuamente, como si las armonías se proyectaran una sobre otra. <https://www.youtube.com/watch?v=TJ6Mzv3XCc> (consultado el 10 de octubre de 2020).

³³G. W. F. Hegel, *Principios de la filosofía del derecho o Derecho natural y ciencia política*, trad. por Juan Luis Vermal (Madrid: Edhasa, 2005), 141. Si la “filosofía del derecho” es la exposición de la voluntad libre en su totalidad, entonces la *Bildung* es la condición de posi-

La formación tiene una doble significación. Por una parte, designa el proceso por el que una persona se apropia de conocimientos, habilidades e inclusive actitudes; pero por otra, se refiere a una toma de posesión, un aprenderse a sí mismo. La educación es el fruto de un trabajo intelectual por medio del cual una persona se logra apropiarse del contenido de la consciencia y de su propia libertad. Por eso, para Hegel, la suposición de que el ser humano vivió en libertad en un llamado estado de naturaleza es una opinión no verdadera porque ignora que la libertad solo es posible como resultado del trabajo formativo.

Según el afamado pasaje del amo y del esclavo, que para Hegel no es el modelo acabado de reconocimiento, en una lucha a vida o muerte dos hombres se enfrentan entre sí. El primero no teme la muerte y se impone al segundo que por miedo acepta su dominio. En esa relación de amo y esclavo, el primero se reconoce a sí mismo de manera negativa, en relación con el segundo, tal y como si dijera, *yo no soy tú* pero te uso para que trabajes la cosa por *mí*. El esclavo, por su parte, al trabajar se enfrenta con la universalidad de la cosa misma, con su objetividad que se le aparece como algo que subsiste. Pronto descubre que la única manera de actuar sobre ella consiste en ajustar su acción a esa misma universalidad. La única manera de transformar un objeto es conformándose con él. Al hacer esto el esclavo no solo le otorga una forma al objeto sino que *se otorga forma a sí mismo*. Se cultiva y descubre su condición de sujeto que subsiste. Se vuelve verdaderamente autónomo.³⁴ De este modo, el que parecía en un primer momento como libre y señor de sí mismo se manifiesta verdaderamente como su contrario, alguien dependiente, que no se ha formado, mientras que aquel que parecía atado al trabajo de dar forma y sentido a los objetos se reconoce a sí mismo en sus obras.

bilidad del derecho abstracto (la personalidad jurídica), la moralidad (el sistema espontáneo y subjetivo de costumbres) y la eticidad (síntesis de los dos anteriores en que la libertad, sin dejar de ser universal, posee el contenido particular de la subjetividad individual, y sin negarse se superan en las diversas instituciones).

³⁴Ludwig Siep, *El camino de la fenomenología del espíritu. Un comentario introductorio al Escrito sobre la Diferencia y la Fenomenología del Espíritu de Hegel* (Barcelona: Anthropos, 2015), 106. El estudio de Siep analiza la relación entre el concepto de *Bildung* y el de *Arbeit* en la *Fenomenología del espíritu*.

La educación sigue un curso parecido. La persona requiere trabajar un material que en un principio parece ajeno y que le ofrece resistencia a la voluntad. Al transformarlo la persona que realiza un trabajo intelectual se conforma con el objeto y puede comprenderse. De hecho para Hegel, la expresión *hombre cultivado* se utiliza precisamente para designar a aquellos individuos que tienen la capacidad de producir objetos de acuerdo con una forma universal y no se rigen por el capricho de la mera particularidad. “El hombre muestra en cambio su incultura cuando no se rige por las propiedades universales del objeto”.³⁵

La *Bildung* es el allanamiento de la particularidad, un proceso cultural por medio del cual un individuo se eleva hasta apropiarse de una forma significativa para una comunidad. Su formación es la que le permite relacionarse oportunamente con su entorno y hace que sus acciones y palabras tengan coherencia y significación. Así lo expresa Hegel: “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”.³⁶

¿Qué quiere decir Hegel con que la *Bildung* es la adquisición de la forma universal? En primer lugar, afirma que la formación general es un acto esencialmente cultural. Un poderoso dispositivo que tiene una comunidad para imponer a los individuos un conjunto de normas, un paradigma de racionalidad. Se educa a los individuos para que su saber, querer y actuar correspondan con el modo universal de la propia cultura.³⁷

En segundo lugar, la formación supera la mera trasmisión de los valores científicos y culturales de una sociedad e implica un tipo de autoactividad, un proceso *autoperfectivo* por medio del cual una persona se encuentra en condición de realizarse integralmente a sí misma. Aquí aparece un límite a la intervención de la sociedad sobre el individuo. La formación demanda la existencia de un orden sociocultural en el que se respete la autoconciencia y la libertad de todos y cada uno de los

³⁵ Hegel, *Principios de la filosofía del derecho*, 310.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Ángel María Sopó, “El concepto hegeliano de formación. Una aproximación”, *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 12 (2007): 39-47.

miembros de la sociedad. Aquello que Hegel denominó *eticidad* y que supone el conjunto de instituciones económicas, sociales y políticas a través de las cuales las personas se reconocen efectivamente unas a otras.³⁸

El concepto de *Bildung* supera los extremos de la relación entre el individuo y la sociedad, la representación que de modo unilateral afirma la existencia de un individuo completamente desvinculado de la sociedad y de la historia que se entretiene en la satisfacción de sus preferencias individuales; y por el otro lado, la concepción organicista que subordina o elimina la particularidad para someterla a las costumbres inalterables del orden social y político. La *Bildung* hegeliana supera la contradicción dialécticamente sin eliminarla.

La educación se encuentra permanentemente en esa tensión entre la reproducción y la transformación de la vida colectiva. La *Bildung conforma y transforma simultáneamente* la vida de los individuos. En el mismo acto conserva una tradición y una herencia cultural, al tiempo que rompe o interrumpe la transmisión de un contenido para crearlo o resignificarlo. Por una parte, asimila los patrones sociales existentes; por la otra, modifica o revoluciona el mundo como lo conoció. La verdadera formación tiene la capacidad de “poner lo antiguo en una nueva relación con el conjunto y, de esta forma, conservar lo esencial del mismo, a la vez que lo cambia y lo renueva”.³⁹

62

La formación general y la vida ética

Hegel confiere una relevancia indiscutible a la formación como medio para la realización de una vida verdaderamente ética y como una condición de posibilidad de la ciencia. Analicemos brevemente estas implicaciones. Cuando Hegel habla de eticidad no lo hace de la misma manera que Kant, es decir, no está pensando en principios abstractos

³⁸ José Rafael González Díaz y Carlos McCadden, “Hegel, el dinero y la ‘economía política’”, *Estudios*, 129 (2019): 79-111; Amelia Valcárcel, *Hegel y la ética. Sobre la superación de la “mera moral”* (Barcelona: Anthropos, 1988), 399-404.

³⁹ Hegel, *Escritos pedagógicos*, 75.

y *a priori*, sino que supone que la vida ética emerge de la absoluta penetración de la universalidad abstracta del derecho, que afirma la libertad formal de los individuos —una declaración del individuo que parece decir, yo tengo derecho a ser libre— con el contenido particular de las costumbres morales que se expresan en infinidad de preferencias subjetivas, y que se podría proclamar en una frase como la siguiente: yo soy libre de hacer lo que se me da la gana.

La *eticidad* es la unidad de lo universal del derecho y de la particularidad de las costumbres morales. La libertad realmente efectiva en el mundo. El momento de la libertad autoconsciente que se sabe a sí y se engendra eternamente a sí misma dentro de una comunidad. Sin embargo, para Hegel esta unidad es inalcanzable sin la *Bildung*. Las personas estarían condenadas a la opresión permanente o a la anomia.

Esta falta de cultivo fue la razón por la que la revolución francesa tenía que fracasar, porque la libertad no se puede imponer violentamente, sino que se debe formar hasta que sea una realidad en el mundo. Declarar la existencia de un derecho o de una libertad es insignificante si se carece de formación. La libertad solo es realmente efectiva si se encuentra en la cultura. Sin *Bildung* no hay “eticidad” ni derecho porque no hay libertad.⁴⁰

La educación o cultivo permite a la persona reconocerse a sí misma y a los demás como agentes libres y lo único que posibilita que se relacionen mutuamente en la esfera económica, en el orden político y la vida social. La pedagogía es precisamente el arte de la formación, de preparar para la conciencia, la libertad y el razonamiento. Así lo expresa Hegel: “la pedagogía es el arte de hacer éticos a los hombres; considera al hombre como natural y le muestra el camino para volver a nacer, para convertir su primera naturaleza en una segunda naturaleza espiritual, de tal manera que lo espiritual se convierta en un hábito”.⁴¹

⁴⁰ José Rafael González Díaz y Carlos McCadden M., “Hegel: El derecho como Wirklichkeit y Sittlichkeit”, *Revista de Filosofía Universidad Iberoamericana* 52, núm. 149 (2020): 46-83; Gerardo Ávalos Tenorio, *Hegel actual. La paciencia de lo negativo*, (México: Gedisa/UAM, 2018), 177-193.

⁴¹ Hegel, *Principios de la filosofía del derecho*, 272.

La formación permite que los individuos se conciban a sí mismos como integrantes de un orden económico, social y político en el que la libertad tiene que existir verdaderamente. “El hábito de lo ético se convierte en una segunda naturaleza que ocupa el lugar de la primera voluntad meramente natural y es el alma, el significado y la efectiva realidad de su existencia. Es el espíritu que existe y vive en la forma de un mundo, el espíritu cuya sustancia es por primera vez como espíritu”.⁴²

La *Bildung* sustituye el modelo de relación amo-esclavo por uno de relación entre iguales que se podría expresar así: yo no soy tú pero no soy sin ti de la misma manera que tú no eres yo pero no serías sin mí. La formación posibilita el pleno reconocimiento dentro de la sociedad. Dice Hegel: “[La *Bildung*], al darle a la universalidad el contenido que le da plenitud y su infinita autodeterminación, es ella misma en la eticidad [*Sittlichkeit*] como subjetividad libre que existe infinitamente por sí. Esta es la perspectiva que revela a la cultura [*Bildung*] como momento inmanente de lo absoluto y expresa su valor infinito”.⁴³

El Estado es la realidad ética en la que se exterioriza el mutuo reconocimiento de los miembros de una sociedad⁴⁴ y la objetivación de ese orden de libertades. El Estado que se sabe y se quiere a sí mismo como espíritu de un pueblo es al mismo tiempo la ley que penetra todas las relaciones, costumbres y la conciencia de sus miembros, de modo que el Estado concuerda con el grado de formación de un pueblo. Dice Hegel: “la constitución de un pueblo en general depende del modo y de la formación [*Bildung*] de la autoconciencia del mismo; en ella reside su libertad subjetiva”.⁴⁵

El Estado debe esforzarse por penetrar en su constitución todas las relaciones, una constitución “es el trabajo [*Arbeit*] de siglos, la idea y la conciencia de lo racional en la medida en que se ha desarrollado un

⁴² *Ibid.*

⁴³ Hegel, *Líneas fundamentales de la filosofía del derecho*, 309-310.

⁴⁴ Pedro Cerezo Galán, “De la crítica a la convicción (*Überzeugung*), al surgimiento del mundo ético (*Sittlichkeit*)”, en *Derecho, historia y religión. Interpretaciones sobre la filosofía del derecho de Hegel*, ed. por Mariano Álvarez Gómez y Ma. del Carmen Paredes Martín (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013), 99-102.

⁴⁵ Hegel, *Líneas fundamentales de la filosofía del derecho*, 225.

pueblo”.⁴⁶ Por eso, para Hegel es perfectamente válido afirmar: “a la pregunta de un padre acerca de la mejor manera de educar [*erziehen*] éticamente a su hijo, un pitagórico dio la siguiente respuesta (también atribuida a otros): ‘Haciéndolo ciudadano de un Estado con buenas leyes’”.⁴⁷

Hegel y los estudios generales

En los discursos que Hegel pronunció como director del Gimnasio de Núremberg dedica un espacio significativo al tema de la formación general en sí misma y su relación con las diversas ciencias. En primer lugar, considera como un acierto que el Estado se hubiera comprometido a ofrecer este perfeccionamiento, porque proporciona los medios para aprender lo esencial a las personas y es el único que permite su participación en la sociedad. Así lo expresa Hegel: “en primer lugar este ha ampliado la formación general (*die allgemeine Bürgerbildung*) de los ciudadanos mediante el perfeccionamiento de las escuelas alemanas elementales; de esta forma se proporciona, a todos, los medios para aprender lo que es esencial como hombres y lo que les es útil para su condición social”.⁴⁸

A un observador superficial esta formación general podría resultarle un obstáculo para la persona que busca una educación superior, pero según Hegel es un equívoco, porque si alguien ya posee esta formación puede sustituirla con los conocimientos y habilidades adecuados. Es decir, la formación humanista y científica demanda este aprendizaje de lo general.⁴⁹ Esta condición de la formación general nos plantea el problema de su lugar en relación con el resto del saber. Hegel piensa que la formación general, que incluye el estudio de los clásicos y de otras disciplinas, no es la única finalidad de la enseñanza, sino que se debe cultivar junto a otros medios formativos. Saber que es una parte de

⁴⁶ Hegel, *Principios de la filosofía del derecho*, 418.

⁴⁷ Hegel, *Líneas fundamentales de la filosofía del derecho*, 274.

⁴⁸ Hegel, *Escritos pedagógicos*, 76.

⁴⁹ *Ibid.*

la totalidad de la formación es uno de los requisitos para descubrir su carácter esencial.⁵⁰ Así lo expresa Hegel:

En la medida en que se ha situado *junto* a aquellos medios formativos y formas científicas ha perdido su carácter exclusivo y puede haber eliminado el odio contra sus anteriores pretensiones. Puesto así a un lado tiene tanto más el derecho de exigir que se le conceda libertad de movimientos en su existencia separada y de permanecer además sin ser molestado por intromisiones extrañas y perturbadoras.⁵¹

La ubicación y límites de la formación general son tan necesarios como su existencia. Reconocer que no es la totalidad de la educación es la única manera en que gana su posición y libertad. Si la formación general existe es necesariamente en relación con otras disciplinas, dentro de un conjunto mayor en el que se integran.⁵² La formación general para Hegel implica el estudio de los clásicos. En este momento este asunto nos haría ir mucho más allá de lo que pretendemos. Solo anunciamos la posición general de Hegel, en el sentido de que el estudio de los textos clásicos estimula al estudiante a ambicionar la excelencia en el uso de la razón y de los contenidos que analiza. Así lo expresa:

66

Pero si aceptamos como válido que en general se ha de partir de lo excelente, entonces la literatura griega de un modo especial, y después también la latina, han de constituir, y permanecer como tales, los fundamentos de los estudios superiores. La perfección y la excelencia de estas obras debe constituir el baño espiritual, el bautismo profano que conceda al alma su primera e imborrable tonalidad y tintura respecto al gusto y a la ciencia.⁵³

La lectura de los clásicos constituye la materia peculiar necesaria mediante la que nos enriquecemos y disponemos nuestra propia sustancia mejor.⁵⁴ La formación general es indispensable no solo porque se ejercita el entendimiento, sino porque nos acerca a una materia que alimenta

⁵⁰ *Ibid.*, 83.

⁵¹ *Ibid.*, 77.

⁵² *Ibid.*

⁵³ *Ibid.*, 78.

⁵⁴ *Ibid.*

el espíritu. Dice Hegel: “de la misma manera que las plantas no solo ejercitan sus fuerzas reproductoras mediante el contacto con la luz y el aire, sino que en este proceso absorben a la vez su alimento, así también la materia en la que se desarrolla y ejercita el entendimiento y la capacidad anímica en general, debe constituir a la vez un alimento”.⁵⁵

Para Hegel, el contenido aprendido es tanto o más importante que el acto de aprender. El objetivo de la formación general supera lo estrictamente sensorial y quiere proponerle al estudiante algún contenido espiritual, algo que posee un valor en sí mismo y que no se encuentra como medio ulterior de una actividad práctica. La formación general fortalece la independencia del educando, procura la lucidez del espíritu, el soporte de cualquier utilidad, la humanidad del educando como finalidad absoluta. Para Hegel esta formación general es necesaria para toda persona con independencia de su condición social.

No aquella así llamada materia útil, aquella materialidad sensible, tal como se ofrece inmediatamente al esquema representativo del niño, sino tan solo el contenido espiritual, que posee valor e interés en y para sí mismo, es lo que fortalece el alma y le proporciona esta apoyatura independiente, esta interioridad sustancial, que es la madre del sosiego, de la sensatez, de la presencia y la lucidez del espíritu; este contenido convierte al alma que se ha educado en una finalidad absoluta, solo la cual constituye el fundamento de una utilidad para todo y que es importante implantar a todos los niveles sociales.⁵⁶

Sin embargo, para Hegel la formación no puede entenderse exclusivamente como un proceso de transmisión de conocimientos sin la elaboración del que está educándose. “Pues el aprender, en cuanto mero recibir y trasunto de la memoria, constituye un aspecto sumamente incompleto de la enseñanza”.⁵⁷ Para Hegel, la formación es precisamente lo contrario de la actividad repetitiva y memorística. Su naturaleza más íntima es el de una autoactividad. La actividad del espíritu (*Geistestätigkeit*) por medio de la que un estudiante dilata su comprensión sobre

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Ibid.*, 79.

⁵⁷ *Ibid.*, 90.

un determinado contenido hasta que ese contenido puede usarse como algo de su propiedad: “Pero si el aprender se limitara a una actividad meramente receptiva, el resultado no sería mucho mejor que si escribiéramos frases sobre el agua; pues no el recibir, sino la autoactividad comprensiva (*Selbsttätigkeit des Ergreifens*) y la capacidad de utilizarla de nuevo es lo que convierte primeramente un conocimiento en propiedad (*Eigentum*) nuestra”.⁵⁸

En sentido contrario, el otro error en el proceso formativo estriba en creer que el aprendizaje es absolutamente espontáneo y en afirmar de modo unilateral el propio reflexionar sin exigir rigor y coherencia. Para Hegel esta actitud produce un daño todavía mayor que la repetición mecánica de un contenido.⁵⁹ Dice: “Si, por el contrario, nos inclinamos de forma predominante hacia el propio razonar, el pensamiento no llega a poseer disciplina y orden, ni el conocimiento conexión y coherencia”.⁶⁰

Así, a la recepción de un determinado contenido, debe añadirse necesariamente la actividad y esfuerzo del estudiante. No se debería perseguir, en un primer momento, que el educando produzca invenciones pretensiosas, sino conminarlo y exigirle rigor en la explicación de lo aprendido”.⁶¹ La originalidad es algo que supera con mucho las ocurrencias y los caprichos, es el fruto del trabajo más riguroso y profundo de apropiación.

Por todo esto, la repetición y elaboración de trabajos no son la finalidad del aprendizaje. Sirven para imprimir en los jóvenes la conciencia y relevancia de la propia actividad y del esfuerzo. Ayudan al estudiante a descubrir que el aprendizaje es una actividad del estudiante. La disciplina escolar solo tiene que impulsarla. Dice Hegel: “Estos trabajos no solo son importantes para lo que se ha de aprender, sino para que ello se imprima de una manera más firme, mediante la repetición, y casi

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ Hegel critica de manera implacable la pedagogía del juego, que invita al estudiante a proferir cualquier ocurrencia, como si los contenidos y la disciplina no tuvieran importancia alguna. Véase: Thomas Sören Hoffmann, *Hegel una propedéutica*, trad. por Max Maureira y Klaus Wrehde (Buenos Aires: Biblos, 2014), 365.

⁶⁰ Hegel, *Escritos pedagógicos*, 90.

⁶¹ *Ibid.*

más todavía, para que la juventud sea conducida desde el mero concebir a la ocupación autoactiva, al propio esfuerzo”.⁶²

La institución escolar deberá coordinar el conjunto de acciones de carácter administrativo, financiero y pedagógico en torno a la *Bildung* de sus estudiantes. Su razón de ser consiste en propiciar en el educando esa autoactividad. El trabajo intelectual por medio del cual se transforma un determinado contenido hasta convertirlo en algo propio. La formación ocurre cuando se tiene una experiencia, no cuando el maestro transmite determinados contenidos. El estudiante es el que recibe elementos que le ofrece el mundo que lo rodea, y por medio de un trabajo interior que está plagado de conflictos, los remodela con todas las energías de su propia actividad hasta apropiárselos.⁶³ Sin trabajo no habría formación y, al mismo tiempo, la persona no podría apropiarse de sí misma. Al formarse la persona descubre su propio pensamiento y su identidad.

Así lo expresa Hegel: “El progreso de la formación no ha de ser concebido por cierto como la tranquila prolongación de una cadena, [...] sin que este trabajo posterior repercutiera en el primero”.⁶⁴ Se trata de un trabajo intelectual que elabora y modifica un contenido,⁶⁵ de un acto de apropiación espiritual: “El aprendizaje [*Ausbildung*] de habilidades de mi cuerpo orgánico, así como la educación [*Bildung*] de mi espíritu, son al mismo tiempo una toma de posesión [*Besitznahme*] y una penetración [*Durchdringung*] más o menos perfecta. El espíritu es lo que me puedo apropiiar de un modo más perfecto”.⁶⁶

El aprendizaje (*aprehendere*) es toma de posesión (*Besitznahme*), un agarrar (*ergreifen*) un objeto por medio del trabajo del espíritu (*Arbeit des Geistes*).⁶⁷ Por eso, para Hegel los contenidos del espíritu son aquellos

⁶² *Ibid.*

⁶³ Christoph Luth, “On Wilhelm von Humboldt’s theory of *Bildung*. Dedicated to Wolfgang Klafki for his 70th birthday”, *Journal of Curriculum Studies*, 30 (1998): 43-60; *Teaching as a reflective practice: The german didaktik tradition*, ed. por Ian Westbury, Stefan Hopmann y Kurt Riquarts (Londres: Routledge, 1999), 57-62.

⁶⁴ Hegel, *Escritos pedagógicos*, 81.

⁶⁵ Jacques Derrida, *Espectros de Marx. El Estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional* (Madrid: Trotta, 2012), 23-24.

⁶⁶ Hegel, *Líneas fundamentales de la filosofía del derecho*, 137.

⁶⁷ José Rafael González Díaz, “El trabajo y la propiedad en Hegel”, tesis de doctorado (México: Universidad Iberoamericana, 2019).

de lo que nos podemos apropiiar de manera más perfecta: “Por el contrario, la formación debe poseer una materia y un objeto previos, sobre los que trabaja, a los que cambia y forma de nuevo. Es necesario que nos apropiemos del mundo de la Antigüedad tanto para poseerlo cuanto, más todavía, para tener algo que elaborar”.⁶⁸

Así, la formación general tiene, en cuanto trabajo del espíritu, una dimensión mecánica en la que el estudiante se esfuerza en captar y hacerse de un objeto extraño, en comprender algo que todavía es ajeno al espíritu. Sin este momento de enajenación de la formación no se podría dar esta apropiación espiritual. “Pero lo mecánico es lo extraño al espíritu, que tiene interés en digerir lo no digerido que se encuentra en él, en comprender lo que en él todavía carece de vida y en convertirlo en su propiedad”.⁶⁹ Lo primero que esta formación general debe procurar es el desarrollo del entendimiento, preparar al estudiante para que pueda poseer las estructuras lingüísticas y lógicas. Disponerlo para el razonamiento riguroso y el uso del lenguaje. “Pues si las determinaciones del entendimiento, dado que somos seres intelectuales, se encuentran en nosotros y las comprendemos de forma inmediata, entonces la primera formación consiste en poseerlas, es decir, en haberlas convertido en objetos de la conciencia y en poder diferenciarlas mediante signos”.⁷⁰

70 | Hegel admite que la formación general es tan indispensable como aquella que se dirige a las ciencias superiores. Dispone a los jóvenes para una comprensión de la unidad de lo real y de la autoconciencia.⁷¹ Sin embargo, la educación general provoca, frecuentemente, la incompreensión, en especial si creemos que toda ciencia consiste en la investigación de algo específico. Este supuesto nos hace pensar que el estudio de algo general es una divagación inútil, que no sirve para nada en concreto. Dice Hegel: “Estamos demasiado acostumbrados a considerar a todo arte y a toda ciencia particulares como algo específico”.⁷² En otras ocasiones la crítica a la formación general proviene de un escepticismo de nuestras capacidades para dominar algo ajeno a la disciplina en la

⁶⁸ Hegel, *Escritos pedagógicos*, 81.

⁶⁹ *Ibid.*, 82.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*, 89.

⁷² *Ibid.*

que nos hemos especializado. Así, todo lo que no se relacione directamente con lo que hemos estudiado previamente se nos presenta como inaccesible. El espíritu se concentra en un aspecto de la realidad en la que somos expertos en detrimento de la totalidad para la que nos volvemos ciegos. De este modo lo expresa Hegel:

Aquella ciencia o arte sobre los que nos hemos centrado, aparecen como una naturaleza, que ahora poseemos; los otros, hacia los que no nos ha conducido nuestro destino ni una formación previa, se nos presentan como algo extraño, en lo que ya no podría penetrar aquella nuestra naturaleza. Se impone, por consiguiente, la opinión de que ya no se puede aprender esas otras habilidades o ciencias.⁷³

La educación general es la respuesta más universal a la que puede aspirar la ciencia y la técnica. El hombre y la mujer de ciencia están obligados a tomar una decisión epistemológica. Deben aspirar a comprender de la manera más completa e integral la realidad. En una posición análoga a la Publio Terencio Africano (185 a.C.-159 a.C.), Hegel dice: “Pero así como *nihil humani alienum puto* constituye una bella expresión desde el punto de vista moral, así ocurre también, en parte, en el ámbito de la técnica, pero alcanza su pleno significado en el plano científico”.

El hombre y la mujer que reciben una formación general no se limitan al estudio de lo particular, sino que se preparan para comprender la totalidad. Sin esta formación se volvería insignificante el aprendizaje mismo de los conocimientos especializados. Hegel lo expresa elocuentemente: “Un hombre cultivado en general no ha limitado de hecho su naturaleza a algo particular sino que más bien la ha capacitado para todo”.⁷⁴

Hegel tenía claro que la formación general era un requisito fundamental porque prepara la mente del estudiante para la actividad científica; sin embargo, estaba convencido de que la ciencia supone un saber que va más allá de la generalidad. Incluso las diversas disciplinas científicas se articulan filosóficamente dentro del sistema hegeliano. La parte tiene sentido dentro de un todo y la totalidad está compuesta de sus partes. Así,

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ *Ibid.*

la filosofía y las humanidades no pueden cultivarse dando la espalda al resto de las variadas disciplinas o campos del saber humano. El saber es sistemático y riguroso, pero no excluyente ni estático.

Lo que sí resultaba preocupante para Hegel era la pretensión de que una formación general se considerara suficiente para creerse capaz del cultivo de una ciencia, por ejemplo, la filosofía. Esta ciencia, según Hegel, sufre el desprecio de los que no se han esforzado en alcanzarla y suponen que una formación general es suficiente para ser filósofo.

Esta ciencia sufre frecuentemente el desprecio que [se le hace cuando] incluso aquellos que no se han esforzado por alcanzarla, se hacen la ilusión de saber desde pequeños de qué va, de modo que con una educación general y, sobre todo, desde los sentimientos religiosos, se sienten capaces de echarse a andar y pararse, es decir, de filosofar y de juzgar sobre filosofía.⁷⁵

La formación general dispone y prepara para el cultivo ulterior de la ciencia filosófica pero no es suficiente en sí misma, porque se nos exige el esfuerzo de cultivar rigurosamente el conocimiento fundado de la misma. Esto no ocurre en otros campos del saber, en los que no se tiene duda que para emitir un juicio sobre ellos, se necesita estar facultado en esos conocimientos. “[Generalmente] se concede que para conocer las otras ciencias es necesario haberlas estudiado y que, para juzgarlas, se necesita estar facultado por aquel conocimiento”.⁷⁶ Desafortunadamente esto no es así en la filosofía, en la que cualquier individuo se siente capaz de emitir juicios con el simple apoyo de una educación general.

Conclusiones

Hegel desarrolló su pensamiento sobre la naturaleza de la formación (*Bildung*) y de la educación (*Erziehung*) en diversos escritos en los que expresa su propia experiencia como docente y director de una escuela.

⁷⁵ G. W. F. Hegel, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio*, trad. por Ramón Valls Plana (Madrid: Alianza, 2010), 105.

⁷⁶ *Ibid.*

El sistema hegeliano se formó en el ámbito de la docencia y se orientó a la formación general y universitaria de su tiempo.

Para Hegel, la *Bildung* es una forma de ser más libre debido a una mayor reflexión. Se describe como una síntesis de la mente y el corazón del individuo y la unificación de la individualidad con la identidad en la sociedad. A diferencia de la *Erziehung*, que habitualmente se relaciona con la crianza natural, la *Bildung* se refiere a la identidad personal que necesariamente supone la crítica de las creencias aceptadas de manera espontánea. El crecimiento personal implica la superación de la conciencia natural para vivir como una persona libre dentro de una sociedad. En este sentido, la educación implica la formación del ser humano con respecto a su propia humanidad, así como de sus habilidades intelectuales innatas.

La *Bildung* es el allanamiento de la particularidad y el proceso cultural por medio del cual un individuo se eleva hasta apropiarse de una forma significativa para una comunidad.

La *Bildung* forma y transforma simultáneamente. En ese sentido, supera la contradicción dialécticamente pero no la elimina. La educación se encuentra permanentemente en esa tensión entre la reproducción y la transformación de la vida colectiva. Por una parte, asimila los patrones sociales existentes, por otra modifica o revoluciona el mundo como lo conoció.

La eticidad es la unidad de lo universal del derecho y de la particularidad de las costumbres morales. Por eso, sin formación, esta unidad es inalcanzable y las personas parecen condenadas a la anomia o a la opresión. Por eso, para Hegel, la Revolución Francesa tenía que fracasar porque la libertad no se puede imponer violentamente, sino que se debe formar hasta que sea una realidad en el mundo.

Hegel piensa que la formación general, que incluye el estudio de los clásicos y de otras disciplinas, no es la única finalidad de la enseñanza, sino que se debe cultivar junto a otros medios formativos. La formación general para Hegel implica el estudio de los clásicos porque estimulan al estudiante a ambicionar la excelencia en el uso de la razón y de los contenidos que analiza. La formación general fortalece la independencia

del educando, procura la lucidez del espíritu y constituye el único soporte de cualquier utilidad, pues tiene por objeto la propia humanidad del educando como finalidad absoluta. Esta formación general es necesaria para toda persona con independencia de su condición social. El hombre y la mujer que reciben una formación general no se limitan al estudio de lo particular, sino que se preparan para comprender la totalidad. Sin esta formación se volvería insignificante el aprendizaje mismo de los conocimientos especializados.

En América Latina hay numerosas universidades que tienen facultades, departamentos y unidades académicas de estudios generales.⁷⁷ En algunas instituciones se imparten programas de formación humanista, mientras que en otras se ofrecen estudios multidisciplinarios o asignaturas con carácter remedial. En Perú, por ejemplo, se estableció por la Ley Universitaria del 9 de julio del año 2014, la obligatoriedad de los estudios generales para cualquier programa universitario. El estudiante debe acumular 35 créditos en estos cursos, cerca del 17% de total de su formación.⁷⁸ “La investigación histórica de los estudios generales en la región ha logrado identificar con claridad el influjo de la cultura académica anglosajona en el origen de estos programas. Esta fuente se fusionó y adaptó con mayor o menor éxito con las tradiciones educativas de los diversos países de América Latina”.⁷⁹

La universidad de Puerto Rico fue la pionera en articular la tradición de los grandes libros que iniciaron Robert Hutchins (1902-2001) y Mortimer Adler (1902-2001) en la Universidad de Chicago y las ideas de educación y universidad de Ortega y Gasset.⁸⁰ Cada una de

⁷⁷A partir del primer Simposio Internacional de Estudios Generales de 2010 se constituyó una Red Internacional de Estudios Generales. Su creación fue iniciativa de un grupo de investigadores del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. El grupo está integrado por facultades y unidades académicas responsables de la educación general en el continente americano. “Se propone compartir información, investigaciones, recursos humanos, actividades académicas y espacios de reflexión para contribuir al desarrollo, renovación y fortalecimiento de la educación general en las universidades de nuestro continente”; véase: <https://www.rideg.org/documentos/>.

⁷⁸Ley Universitaria núm. 30220, del 19 de julio de 2014.

⁷⁹José Rafael González Díaz, “José Vasconcelos y los grandes libros”, *Estudios* 106 (2013): 7-41.

⁸⁰Jorge Rodríguez Beruff, “El papel de los estudios generales en los estudios universitarios contemporáneos”, *Estudios* 97 (2011): 30-35.

estas fuentes era deudora de otras universidades y experiencias (por ejemplo, la universidad de Chicago de la de Columbia), y de un modo de hacer en la universidad que se puede encontrar en proyectos como los de Charles William Elliot en Harvard y previamente en universidades inglesas, como Oxford y Cambridge. La investigación del concepto de formación en Hegel nos permite vislumbrar otras fuentes que pudieron influir de manera indirecta en la comprensión latinoamericana de los estudios generales. No olvidemos que Ortega y Gasset estudió en Alemania a Hegel. ¿En qué medida la *Bildung* lo influyó a la hora de escribir *La misión de la universidad*?

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

LA SEGUNDA GENERACIÓN. LOS HIJOS MEXICANOS DE SOBREVIVIENTES DE CAMPOS DE CONCENTRACIÓN DEL HOLOCAUSTO

*Jessica Lepe**

RESUMEN: Después de la Segunda Guerra Mundial, los judíos sobrevivientes emigraron por todo el mundo. Sus hijos han sido reconocidos como la Segunda Generación. Muchos se destacan como preservadores y difusores de la historia y conciencia del Holocausto. Este artículo se apoya en los testimonios de Aron Gilbert y Orly Beigel, hijos de sobrevivientes de campos de concentración, que nacieron y crecieron en México.



THE SECOND GENERATION. THE SURVIVORS' MEXICAN CHILDREN OF HOLOCAUST'S CONCENTRATION CAMP

ABSTRACT: After World War II, Jewish survivors emigrated throughout the world. Their children have been recognized as the Second Generation. Many of them stand out as preservers and disseminators of Holocaust history and awareness. This article is based on the testimonies of Aron Gilbert and Orly Beigel, children of concentration camp survivors who were born and raised in Mexico.

PALABRAS CLAVE: antisemitismo, comunidad judía, refugiados, conciencia histórica.
KEY WORDS: Anti-Semitism, historical consciousness, Jewish community, refugees.

RECEPCIÓN: 09 de febrero de 2021.

APROBACIÓN: 13 de agosto de 2021.

DOI: 10.5347/01856383.0140.000303161

*Universidad Autónoma del Estado de México.

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

LA SEGUNDA GENERACIÓN. LOS HIJOS MEXICANOS DE SOBREVIVIENTES DE CAMPOS DE CONCENTRACIÓN DEL HOLOCAUSTO

Introducción

En las líneas de investigación relacionadas con la Segunda Guerra Mundial y con la historia del Holocausto, se ha planteado la existencia de la Segunda Generación, la de los hijos de sobrevivientes de campos de concentración y exterminio que tienen un estilo de vida y una personalidad particulares como consecuencia de haber convivido con sus padres y haber escuchado constantemente sus recuerdos de la guerra.

En este trabajo se propone la Segunda Generación como objeto de estudio en el campo de la historia. Se analizará la actuación de México durante y después de la Segunda Guerra Mundial, las medidas que tomó ante la matanza de judíos por los nazis en Europa y las iniciativas para acoger refugiados. La Segunda Generación se ha ocupado de conservar y difundir la memoria y conciencia del Holocausto en México y el mundo.

Este trabajo se sustenta sobre la historiografía existente. Además, están traducidos la mayoría de los textos provenientes de centros internacionales de investigación, principalmente el *Yad Vashem*¹ y diversas

¹El *Yad Vashem* es el principal centro de conmemoración, documentación, investigación y educación del Holocausto. Fue fundado en 1953 y actualmente cuenta con sedes en Israel, Estados Unidos, México y otros países.

JESSICA LEPE

universidades de Estados Unidos.² Los estudios de la comunidad judía de México se deben a autoras como Alicia Gojman (en torno al antisemitismo social) y Daniela Gleizer (los discursos antisemitas discrecionales del gobierno mexicano de mediados del siglo XX). Estas y otras perspectivas aportan al estudio de la historia de la comunidad judía de México, como los trabajos de Arlene Stein, César Vidal, Pablo Yanquelevich y otros.

La Segunda Generación es la principal conservadora y difusora de la conciencia y la memoria del Holocausto, mediante la transmisión de las historias de sus padres, publicaciones académicas o literarias, el fomento de los valores y el valor intrínseco de cada persona en la búsqueda de que nunca se repita un genocidio como el perpetrado por los nazis.

Antisemitismo

Para comprender a la comunidad judía de nuestros días y a la Segunda Generación es importante retomar la historia del antisemitismo en el siglo XIX.

El antisemitismo es un fenómeno complejo que se caracteriza por el odio e intolerancia a la figura del judío, que puede ser asumida como tal suponiendo que constituye una “raza” homogénea por su religión, discriminándolo por su fe y sus tradiciones, o bien se niegan sus derechos civiles y se promueve su desaparición como un grupo diferenciado.³ Esta animadversión ha cambiado con el tiempo y, a pesar de que ha habido manifestaciones antisemitas a lo largo de la historia, consideraremos el antisemitismo decimonónico como antecedente directo del hitleriano, por afinidad con nuestro objeto de estudio.

El antisemitismo decimonónico se caracterizó por presentarse con un sustento cientificista, formulado por Joseph Arthur de Gobineau en su *Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas*. Gobineau describe la lucha entre dos razas: los dolicocefalos y los braquicefalos, y

² Por mencionar algunas, la Universidad de Hartford, la Universidad de Los Ángeles y la Universidad de Fort Wayne, entre otras.

³ Efraim Zadoff, *Enciclopedia del Holocausto* (Jerusalén: Nativ, 2004), 125-126.

ejemplifica a los primeros con los pueblos nórdicos, mientras que a los segundos con los judíos. Así, el antisemitismo consistía en la lucha de una especie superior contra una inferior. Las ideas de Gobineau tuvieron tal impacto que en la propaganda británica del siglo XX los alemanes eran llamados “braquicéfalos”.⁴ Este antisemitismo fue respaldado por figuras como Richard Wagner y Houston Stewart Chamberlain, quienes defendían el supuesto respaldo científico a su doctrina de la superioridad racial partiendo de la teoría de la evolución de Darwin, por lo que al cabo fue llamada “antisemitismo darwinista”, pues hacía uso de nociones como “supervivencia” o “evolución del más apto”. Esto armonizaba con la cosmovisión antisemita de la existencia de razas superiores e inferiores, en las que las primeras debían mandar y controlar en la política y en las decisiones morales, ya que las inferiores no podían salir de su estado.⁵

Casi al mismo tiempo apareció el antisemitismo teosófico u ocultista, formulado en primera instancia por Eduard Drumont, auténtico precursor de la cosmovisión nazi, así como por Jacques de Biez, acuñador del concepto del nacionalsocialismo. Amplió y difundió estas ideas Madame Blavatsky, una ocultista rusa que fundó la Sociedad Teosófica en 1875.⁶ Blavatsky, que fue acusada de plagio y fraude en numerosas ocasiones por elaborar trucos espiritistas, afirmaba que el “hombre es un dios en proceso de hacerse” y postulaba la existencia de razas superiores e inferiores. Entre las razas dirigentes se encontraba la raza aria, destinada a dominar el mundo y a eliminar a judíos y cristianos.⁷

Blavatsky murió en 1891, pero sus ideas fueron desarrolladas por personajes como Georg Lanz von Liebenfels y Guido von List, quienes les añadieron tintes políticos en sus publicaciones en la revista *Ostara*, dirigida por Lanz. En los primeros años del siglo XX, Lanz fue quien comenzó a usar la cruz gamada como símbolo del poder ario. Por su parte,

⁴ César Vidal, *El Holocausto* (México: Atayala, 1996), 20.

⁵ *Ibid.*, 21-22 y *Crónica del Holocausto*, ed. por M. Harran *et al.* (México: Libsa, 2002), 30.

⁶ Esta sociedad fue fundada en Nueva York con carácter secreto y estrechó lazos con la masonería. Luego prosperó en Europa, difundida en revistas como *Lucifer* en Inglaterra y *Lotus Bleu* en Francia. Miguel Pastorino, “Teosofía. La madre del ocultismo moderno”, <https://es.aleteia.org/2016/01/11/teosofia-la-madre-del-ocultismo-moderno/>.

⁷ Vidal, *El holocausto*, 22-24.

JESSICA LEPE

von List usaba regularmente las runas del rayo (que fueron adoptadas como símbolo por las SS) y aseguraba que los judíos eran el principal enemigo de la raza aria y que esta, por ser superior, tenía como misión hacerlos desaparecer.

Adolf Hitler los conoció en persona y fue influido por sus ideas, ya que leía ávidamente sus obras.⁸ Otros autores influyeron también en Hitler, como señala Sven Kellerhof, uno de los principales estudiosos del personaje. Afirma que a Hitler le gustaba alardear de erudito e incluso confeccionó una lista para sus copartidarios titulada *Los libros que todo nacionalista debe conocer*. Se trataba de lecturas por lo general breves y de contenido antisemita. Los autores más renombrados eran Alfred Rosenberg, redactor en jefe del periódico del Partido Nacional-socialista *Völkischer Beobachter*; Gottfried Feder, referencia en materia económica de Hitler, y Hans F. K. Günther, que escribió la *Teoría de las razas del pueblo alemán*.⁹

Hitler y su ideología: el auge del antisemitismo en Europa

La consolidación del antisemitismo fue planteada por el mismo Hitler en *Mein Kampf*, obra en la que manifestaba su desprecio por los judíos y la intención que tenía de destruir a todas las razas débiles en busca de la supremacía de los arios en el mundo, tomando diferentes medidas como las señaladas a continuación:

El Reich alemán, como Estado, tiene que abarcar a todos los alemanes e imponerse la misión, no solo de cohesionar y de conservar las reservas más apreciadas de los elementos raciales originarios de este pueblo, sino también, la de conducirlos, lenta y firmemente, a una posición predominante. [...] Un estado de concepción racista, tendrá, en primer lugar, el deber de librar al matrimonio del plano de una perpetua degradación racial y consagrarlo como la institución destinada a crear seres a la imagen del Señor y no monstruos, mitad hombre, mitad mono.¹⁰

⁸ *Ibid.*, 24-25.

⁹ Sven Felix Kellerhof, *Mein Kampf. El libro que marcó la historia del siglo XX* (Madrid: Planeta, 2016), 78.

¹⁰ Adolf Hitler, *Mi lucha* (México: Época, 1979), 146-147.

Hitler, en una carta a Adolf Gemlich, un soldado de Ulm, planteaba que dicho antisemitismo debía ser de carácter racional y que debía inspirar a una oposición sistemática y legal que culminara en la eliminación de los privilegios de los judíos.¹¹

Según Sven Félix Kellerhof, las fronteras entre la obsesión y la locura en las afirmaciones de Hitler en *Mein Kampf* son difíciles de distinguir, además de que tardó aproximadamente diez años en concretar semejantes ideas a partir de lecturas y experiencias específicas.¹² Hay un ejemplo de 1908, cuando se mudó a Viena y percibió por primera vez que muchos judíos se encontraban en posiciones privilegiadas. Entonces leyó folletos de contenido antisemita; pero no mostró su animadversión hasta 1919, época en la que probablemente se convirtió en un radical al enterarse de las condiciones del Tratado de Versalles, terminada la Primera Guerra Mundial.¹³

Fue justamente en 1919 cuando Hitler se unió al Partido Alemán de los Trabajadores y comenzó su carrera política formal, que a pesar de los altibajos culminó el 30 de enero de 1933 cuando fue nombrado canciller de Alemania por el primer ministro Paul von Hindenburg.¹⁴

La toma de poder de Hitler desembocó, a la postre, en el estallido de la Segunda Guerra Mundial y en la conocida “solución final”, por la que las fuerzas nazis asesinaron aproximadamente a seis millones de judíos entre 1939 y 1945. Los sobrevivientes de los campos de concentración y exterminio nazi quedaron marcados para siempre por los horrores que sufrieron, y buscaron rehacer su vida en países que los acogieran y les permitieran un nuevo inicio.

Daniela Gleizer escribe que hacia 1941 medio millón de refugiados judíos habían logrado salir de los territorios ocupados por el régimen nazi. Sus principales destinos fueron Gran Bretaña, que acogió a 42 000; Francia, 30 000; Holanda, 27 000, y Suiza, 25 000. Fuera de Europa, Estados Unidos fue el mayor receptor de exiliados, pues albergó a unos 140 000 judíos, mientras que América Latina recibió cerca de 100 000.

¹¹ *Crónica del Holocausto*, 37.

¹² Kellerhof, *Mein Kampf*, 101.

¹³ *Crónica del Holocausto*, 101-118.

¹⁴ *Ibid.*, 49-51.

JESSICA LEPE

Otros destinos de acogida fueron Palestina, con 66 500, y Shanghái, con 16 300 (muchos de ellos, ilegales).¹⁵

En estos lugares los judíos se establecieron apoyados en mayor o menor medida por los gobiernos, organismos humanitarios y comunidades judías afincadas previamente. De esta suerte, comenzaron una nueva vida y formaron sus propias familias en otros territorios.

México como alternativa para los refugiados

México fue uno de los sitios que menor número de refugiados recibió. Según Daniela Gleizer, la estudiosa más importante de la legislación migratoria en México, el país dio admisión legal a entre 1500 y 2200 judíos, lo que, comparado con el resto de América Latina y el mundo, fue poco.¹⁶ Corroborar esta información Adela Smeke, quien, con cifras del Museo Estadounidense del Holocausto, afirma que entre 1933 y 1945 llegaron a México 1850 judíos.¹⁷

Este escaso número de inmigrantes se debió a varios factores. A principios de siglo XX, con Porfirio Díaz en la presidencia, México fomentó la llegada de extranjeros con la finalidad de impulsar la economía y modernizar al país. En un discurso de corte racista, se planteaba la conveniencia de que las naciones y los hombres cultos de Europa se mezclaran con los mexicanos, para que la población nativa alcanzara los niveles de una nación civilizada.¹⁸ Por su parte, los gobiernos posrevolucionarios combatieron este tipo de discursos y tomaron medidas para evitar la explotación del mexicano a favor del extranjero. Entre ellas, la promulgación de la Ley de Migración de 1923, en la cual Álvaro Obregón otorgaba al poder público la posibilidad de seleccionar o excluir

¹⁵ Daniela Gleizer Salzman, *El exilio incómodo: México y los refugiados judíos, 1933-1945* (México: UAM / COLMEX, 2011), 36-37.

¹⁶ *Ibid.*, 40.

¹⁷ Adela Smeke, *La intervención de la comunidad judía de México ante la persecución de los judíos por los nazis en Europa durante el Holocausto entre 1938 y 1942* (México: Universidad Anáhuac, 2018), 22.

¹⁸ Alicia Gojman de Backal, *Camisas, escudos y desfiles militares. Los Dorados y el antisemitismo en México (1934-1940)* (México: FCE / Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM, 2000), 97-98.

a los inmigrantes que llegaran a México, ya fuera por considerarlos “indeseables” o por constituir un peligro para la nación. Los criterios de selectividad fueron emitidos por la Secretaría de Gobernación en circulares confidenciales en las que se hablaba de etnias, razas, culturas y religiones indeseables, como negros, chinos, polacos y rusos, a los que definió como “los elementos extraños que vienen a mezclarse con nuestra sociedad [...] siendo abiertamente nocivos y peligrosos para nuestro pueblo y para nuestra patria”.¹⁹

Esta condición de “indeseable” fue vinculada con la capacidad de asimilación de los extranjeros en la población mexicana,²⁰ partiendo del discurso nacionalista de la época impulsado por autores como Manuel Gamio y José Vasconcelos. Este último escribió: “Finalmente México parecía haber encontrado su sujeto nacional, la etnia mítica que le daba sustento y razón de ser era una nueva raza mestiza con la que todo mexicano debía identificarse”.²¹ La población percibía a los extranjeros no españoles como una amenaza a su mestizaje. En esa época se debatieron fuertemente los términos “mestizo” y “xenofobia”, que son considerados por Pablo Yankelevich como el deseo de los intelectuales de “extraer explicaciones sobre la manera del sentir, pensar y conducirse en la vida social” del mexicano, el cual resultaba ser “una persona dividida por el trauma de la conquista española”, por lo que este sujeto ha sido marcado por la colonización española y “deambula entre la atracción y el resentimiento a lo extraño”.²²

Así, los judíos fueron considerados indeseables sobre la base de diversas teorías raciales y pseudocientíficas muy relacionadas con las ideas prevalecientes en la Europa decimonónica. Había también alguna relación con el antisemitismo cristiano, que presentaba a los judíos como deicidas, asesinos de Jesús, hijo de Dios, entre otros prejuicios.²³ A pesar de estas afirmaciones, Alicia Gojman relata que Obregón invitó a judíos sefaraditas (de habla ladina, provenientes de España) a que establecieran una colonia a menos de cien kilómetros de la frontera y que

¹⁹ Gleizer Salzman, *El exilio incómodo*, 43.

²⁰ *Ibid.*, 49.

²¹ *Ibid.*, 51.

²² Smeke, *La intervención de la comunidad judía*, 20-21.

²³ Gleizer Salzman, *El exilio incómodo*, 55.

se naturalizaran mexicanos. Posteriormente, Plutarco Elías Calles manifestó su interés en la inmigración judía y autorizó que este grupo eligiera otro tipo de actividades económicas. Hacia 1925 ofreció rubros económicos, como el comercio, para aquellos que “vinieran con ánimo de desarrollar una labor ecuánime, sin pretender explotar al mexicano, ni llevarse su riqueza”.²⁴

Luego, el 27 de abril de 1934 la Secretaría de Gobernación emitió la Circular Confidencial número 157 en la que se calificaba a los judíos como los individuos “más indeseables de todos” y que, por lo tanto, no debían ni podían inmigrar al país:

la Secretaría ha creído que el medio más viable para establecer la identidad de un judío es el exigir a todas las personas que soliciten permiso para internarse en el país, como requisito indispensable para dar curso a su solicitud, declaren cuál es su raza, su subraza y su religión, ya que el judío profesa, casi sin excepción, como religión, la israelita o sea la Ley Moisaica o Hebraica. [...] Se establece como regla general no dar curso a ninguna solicitud que reúna los requisitos antes indicados [...] si se descubre que es de origen judío, no obstante la nacionalidad que pertenezca deberá prohibírsele su entrada, dando aviso inmediato por vía telegráfica a esta secretaría.²⁵

86

En esos mismos años, México recibió una oleada de inmigrantes que huían de las secuelas de la Primera Guerra Mundial y que tenían la intención de pasar por el territorio nacional para establecerse permanentemente en Estados Unidos. Estos sujetos fueron considerados una carga y amenaza para la sociedad mexicana, por lo que las fronteras se cerraron y las políticas migratorias se endurecieron.²⁶

Las ideas xenófobas y nacionalistas se conservaron, concretaron y mantuvieron en la política mexicana a lo largo del siglo XX, dificultando en gran manera la migración de refugiados al país. Apenas en 1939 el gobierno de Lázaro Cárdenas, después de recibir a los refugiados de la Guerra Civil Española y de asistir a la Conferencia de Evian en 1938

²⁴ Gojman de Backal, *Camisas, escudos y desfiles militares*, 100.

²⁵ Gleizer Salzman, *El exilio incómodo*, 46-47.

²⁶ Gojman de Backal, *Camisas, escudos y desfiles militares*, 101.

consideró a los judíos perseguidos por los nazis como “refugiados raciales”.²⁷ Escribe Smeke: “Hablar de los refugiados judíos es englobar a un conjunto de individuos cuyo único factor en común era la urgencia por salir de Europa”.²⁸

En octubre de 1942 se hicieron públicas las primeras noticias sobre el exterminio sistemático de los judíos en el Tercer Reich.²⁹ El Congreso Judío Mundial y otras organizaciones de varios países, sobre todo Estados Unidos, presionaron con más ahínco para rescatar y asilar judíos en México, aunque con poco éxito. A pesar de esto, el gobierno de Manuel Ávila Camacho organizó proyectos de colonización agrícola para dar cabida a grupos de refugiados apoyados en organizaciones como el Comité Conjunto de Distribución, una institución judía internacional dedicada a otorgar ayuda humanitaria a los necesitados.³⁰ De las colonias propuestas solo se llevaron a cabo dos: la primera en Coscapa, Veracruz, y la segunda en San Gregorio, Coahuila. Ambas fracasaron al poco tiempo por la incapacidad de labrar la tierra y la indisposición de sus colonos, entre otras razones.³¹ Aunque estos proyectos fueron abandonados, se flexibilizaron las políticas y la posición del gobierno mexicano respecto de la llegada de refugiados.³²

Las admisiones más afamadas de la época fueron las de 328 refugiados pasajeros de los barcos Rakuyomaru, que atracó en Acapulco en julio de 1941, y el Serpa Pinto, en noviembre del mismo año, proveniente de Lisboa, con sobrevivientes de campos de concentración. También hubo rechazos por parte del gobierno mexicano, como en el caso del Quanza y el Saint Louis, a cuyos pasajeros se les impidió desembarcar y fueron obligados a volver a Europa.³³ Vale señalar que muchos judíos entraron

²⁷ Los judíos sobrevivientes que llegaron a México fueron recibidos, en un principio, en calidad de inmigrantes, por lo que, según Daniela Gleizer, estaban sujetos a múltiples disposiciones. Hacia 1938 empezaron a ser designados como asilados políticos; sin embargo, a finales de ese año se compendió que la definición de refugiados políticos no abarcaba a los sobrevivientes del Holocausto, por lo que en 1939 se acuñó el término “refugiados raciales”, con el que se definía a aquellos que pedían asilo por persecución racial. Gleizer Salzman, *El exilio incómodo*, 108-110.

²⁸ Smeke, *La intervención de la comunidad judía*, 12.

²⁹ Gleizer Salzman, *El exilio incómodo*, 215.

³⁰ Smeke, *La intervención de la comunidad judía*, 18.

³¹ *Ibid.*, 62 y Gleizer Salzman, *El exilio incómodo*, 214.

³² *Ibid.*, 251.

³³ *Ibid.*, 219.

JESSICA LEPE

al país por arreglos ilegales que les permitieron bajar a tierra. La corrupción —según Daniela Gleizer— era general tanto en los puertos y los consulados de México en Europa, como en el gobierno federal, el estatal y las aduanas. Proliferaban la falsificación de visas, los sobornos y el lucro con la desesperación de los sobrevivientes de campos de concentración y exterminio.³⁴ En cambio, debe tomarse en cuenta la influencia y las acciones tomadas por hombres como Gilberto Bosques, encargado del consulado de México en Marsella, quien salvó muchas vidas emitiendo visas a perseguidos por el régimen nazi, muchos de los cuales acabaron siendo recibidos en México en calidad de refugiados.³⁵

La Segunda Generación en México

Los sobrevivientes que lograron establecerse en México rehicieron poco a poco su vida y formaron familias con características singulares.

Los primeros estudios empíricos controlados sobre el estilo de crianza de los sobrevivientes del Holocausto fueron realizados en la década de 1970, centrados en el exceso de participación y sobreprotección de los padres en la vida de los hijos y, como consecuencia, “la falta de individualización, separación, diferenciación y autonomía en los niños, a veces descritos como ‘enredos’ familiares; y la aplicación del control, el rigor y las cuestiones disciplinarias”.³⁶

Por estas prácticas de crianza, los hijos se reconocieron como un grupo con características psicológicas particulares, la llamada “Segunda Generación”. El término abarca a los hijos de sobrevivientes del Holocausto, ya fuesen partisanos, víctimas de campos de concentración y exterminio, espías, fugitivos y otros que, según el grado de pérdida de sus progenitores durante la guerra, adoptaron en mayor o menor medida actitudes y costumbres basadas en los recuerdos traumáticos de sus padres.

³⁴ *Ibid.*, 211-212.

³⁵ *Ibid.*, 251.

³⁶ Nathan P. F. Kellerman, “Perceived parental rearing behavior in children of Holocaust survivors”, *The Israel Journal of psychiatry and related sciences*, núm. 38 (2001): 2.

Esta primera definición es amplia, por lo que el término ha sido debatido principalmente por los mismos miembros de la Segunda Generación. Arlene Stein, en *Reluctant witnesses. The children of the Holocaust survivors*, define a los miembros de la Segunda Generación únicamente como los hijos de sobrevivientes de campos de concentración, pero se refiere a sí misma como integrante del grupo, a pesar de ser hija de padres que lograron huir de la guerra. De la misma manera, en entrevista personal Avinoam Patt, de la Universidad de Hartford, propuso que la Segunda Generación solo tiene como característica común la experiencia de un pasado relacionado con el Holocausto y el deseo de impulsar la conciencia de este hecho, por lo que cualesquiera de los hijos de quienes lo padecieron directa o indirectamente, podría considerarse miembro.

Aquí se considerará únicamente como Segunda Generación a los hijos de sobrevivientes de campos de concentración y exterminio, ya que el grado de pérdida durante la guerra fue mayor y el impacto de los recuerdos sobre los hijos tuvo mayores dimensiones. El testimonio de dos miembros de la Segunda Generación criados en México permitirá conocer sus características. Ambos, Aron Gilbert y Orly Beigel Halpern, son hijos de sobrevivientes de campos de concentración y exterminio con padres de nacionalidad polaca.³⁷

La Segunda Generación se caracteriza por haber tenido padres sobrevivientes que han sido considerados

demasiado ansiosos, deprimidos y preocupados por sus múltiples pérdidas para poder proporcionar un ambiente de maduración adecuado para sus hijos. Como resultado, se ha pensado que transmiten una carga emocional a sus hijos y causan problemas de apego y desapego.³⁸

A este fenómeno se le ha llamado “transmisión intergeneracional del trauma” que se manifiesta en la Segunda Generación como depresión,

³⁷ Aron Gilbert es hijo de Szyja Gilbert, quien estuvo en tres guetos: el de Varsovia, Neue Shtet y Chéjanov (que tuvo la particularidad de ser un gueto sin muros), así como también en tres campos de concentración: Auschwitz-Birkenau, Mauthausen y Ebensee y formó parte de una de las marchas de la muerte. Por su parte, Orly Beigel Halpern es la actual presidenta de la Segunda y Tercera Generación de Sobrevivientes en México, hija de Yetti Halpern de Bagel, sobreviviente de los campos de concentración y exterminio de Bergen Belsen y Auschwitz-Birkenau.

³⁸ Kellerman, “Perceived parental rearing behavior”, 1. Traducción mía.

JESSICA LEPE

enojo, miedo, desconfianza, cinismo y una identificación excesiva con sus padres.³⁹ Al respecto, Orly Beigel dice:

Mi mamá me contaba que le daban un huevo al año. ¡Un huevo al año! Entonces todas las noches me ponía en el buró de mi cama un vasito de leche con un pedacito de pastel por si me despertaba con hambre. Nunca me lo comía. [...] No podíamos dejar comida en el plato. Yo no puedo dejar comida en el plato y ahora, cada vez pido menos para no tirar.⁴⁰

Por su parte, Aron Gilbert cuenta:

Soy el primogénito de la familia y definitivamente fui educado muy distinto a mis hermanos. Mi papá fue muy medroso y no por otra cosa sino porque, cuando llegó a México, sin nada de nada y [con] todo lo que vivió, tenía miedo de hacer cosas fuera de lo normal: no acostarse tarde, bailar muy noche, emborracharse en la calle. Era peligroso, porque siendo judío podían reclamarle. Eso me lo inculcó, así que parte de mi educación es “mucho respeto a las instituciones, mucho respeto a las niñas, mucho respeto en la escuela. De ninguna manera puedo yo permitir que mañana me hablen: ‘señor su hijo le faltó el respeto a una señorita, su hijo robó, su hijo rompió’”. Me volvió medroso. [...] Sí, mi papá me educó con principios de miedo, con principios de tener cuidado. Me educó para querer a México como nadie lo puede entender.⁴¹

Esta transmisión intergeneracional pasó por medio de “mensajes abiertos”⁴² sobre las vivencias traumáticas en la convivencia diaria. Orly Beigel lo vivió en su casa:

Sí, [mi madre] habló mucho y [los recuerdos] nos afectaron muchísimo; nos infundieron muchos miedos, traumas. Es muy difícil vivir con la sombra de una atrocidad. La mancha más grande de la historia de la humanidad. Yo siempre digo que el Holocausto, para mí, no terminó cuando cerraron

³⁹ Arlene Stein, *Reluctant witnesses. Survivors, their children and the rise of the Holocaust consciousness* (Nueva York: OUP, 2014), 11.

⁴⁰ Jessica Lepe Pantoja, entrevista con Orly Beigel Halpern, 30 de noviembre de 2017, Ciudad de México.

⁴¹ Jessica Lepe Pantoja, entrevista con Aron Gilbert, 6 de abril de 2018, Ciudad de México.

⁴² Stein, *Reluctant witnesses*, 2.

las cámaras de gas o el día de la liberación. Continúa o continuaba, en aquel entonces, porque ya está muerta mi madre, en la melancolía de sus ojos. Mi madre tenía una mirada melancólica. Era maravillosa y muy positiva, pero tenía una tristeza absolutamente irreparable. [Los hijos] sentimos culpas; por ejemplo, la culpa de vivir en una época tan buena cuando mi madre tuvo que vivir lo que vivió. [...] Cada vez que estamos felices, bueno yo, no sé los demás; pero lo he descubierto por muchos amigos de la Segunda Generación, que estás feliz y te estás divirtiendo, y luego te boicoteas. Te sientes culpable. ¿Cómo puedes estar feliz?⁴³

También hubo padres que no hablaron de sus sufrimientos a los hijos, pero estos los escuchaban proferir alaridos en sus pesadillas o los veían llorar, enfermarse o mostrar actitudes incomprensibles. Quedó para la imaginación de los hijos los horrores que sus padres vivieron durante la guerra.

Con la idea de fijar el estudio de la reacción de los hijos a las historias de los padres sobrevivientes, se han propuesto ciertas características. En primer lugar, la edad está directamente relacionada con la percepción y recepción que los hijos tienen de los padres y su pasado. Los adolescentes de la Segunda Generación preferían rechazar a sus padres y sus relatos, que les parecían una molestia que debían evadir. Luego, al madurar, sintieron empatía y aceptación por sus progenitores,⁴⁴ que en la edad adulta se consolidó como un movimiento de difusión de la historia del Holocausto, la historia de supervivencia de sus padres.⁴⁵

Para comprender la labor de rescate de la conciencia del Holocausto en México y en el mundo, es importante resaltar que en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial los sobrevivientes procuraron enterrar sus recuerdos como parte de un proceso de negación del pasado y el dolor. Quienes intentaban hablar se encontraban con poca o nula recepción dentro y fuera de casa. Parte del proceso consistió en dejar de hablar acerca del horror nazi, por lo que mantuvieron en privado sus historias. “Ese silencio los volvía incapaces de establecer relaciones

⁴³ Lepe, entrevista con Orly Beigel Halpern.

⁴⁴ P. F. Kelleman, “Perceived parental rearing behavior”, 3-4.

⁴⁵ Stein, *Reluctant witnesses*, 16.

cercanas con los demás, incluyendo a sus hijos”.⁴⁶ Según Arlene Stein, los padres trataron de comunicar su pasado a sus más cercanos, pero al mismo tiempo procuraban no dañarlos con esos recuerdos.

También ser víctima de la guerra podía verse como algo vergonzoso. Quienes escuchaban las historias y quienes las narraban las encontraban demasiado complejas, impresionantes o irracionales para ser contadas,⁴⁷ y los sobrevivientes que buscaron ayuda psicológica se encontraron con la incompreensión de los tratantes, ya que eran casos completamente distintos. Ser víctima era sinónimo de ser débil, debido a la percepción de que se dejaron llevar como “ovejas al matadero”.⁴⁸ Pasaron años para que se publicaran estudios en los que los sobrevivientes de campos de concentración eran considerados casos diferentes y con síndromes particulares.

En la década de 1960 se organizaron en Estados Unidos conmemoraciones de los sobrevivientes que fueron partisanos o formaron parte de las resistencias en los guetos. Estos personajes fueron elevados a la figura de héroes, pero esto intensificó sus sentimientos de victimización, lo cual profundizó su silencio. Esta actitud fue conocida en México como la “conspiración del silencio”.⁴⁹ Al respecto, Aron Gilbert dice:

92

Mi papá se abrió de una manera que, en familia, de repente, cuando estábamos en alguna cena y se tocaba el tema, casi todos se paraban de la mesa y se escondían. Cuando mi papá empezaba a hablar de sus vivencias del Holocausto, de su familia, de mi familia, era inagotable.⁵⁰

Conforme los miembros de la Segunda Generación crecieron y llegaron a la adultez en la década de 1970, se inició una corriente de reconocimiento de los padres sobrevivientes y sus historias, estimulada por los movimientos juveniles y liberales de la época. En 1975 se realizó en

⁴⁶ *Ibid.*, 4.

⁴⁷ *Ibid.*, 26.

⁴⁸ *Ibid.*, 28.

⁴⁹ Yael Silman, “Historia y memoria: Reflexiones desde la experiencia de los sobrevivientes del Holocausto en México”, acceso el 23 de mayo de 2019, <https://diariojudio.com/opinion/holocausto-y-resistencia/historia-y-memoria-reflexiones-desde-la-experiencia-de-los-sobrevivientes-del-holocausto-en-mexico/288007/>.

⁵⁰ Lepe, entrevista con Aron Gilbert.

Estados Unidos la primera mesa redonda en la que dos hijos y tres hijas de sobrevivientes de campos de concentración, todos veinteañeros, se sentaron a hablar sobre sus experiencias de convivir con sus padres. El diálogo se publicó en *Response*, una pequeña revista judía.⁵¹ Fue la primera vez que la Segunda Generación se reconoció a sí misma.

Hacia 1976 comenzaron a surgir grupos terapéuticos de ayuda para la Segunda Generación. La asociación más famosa fue la Red Internacional de Hijos de Sobrevivientes del Holocausto.⁵² Los miembros de la Segunda Generación se volvieron, según Arlene Stein “testigos reacios” de las historias de sus padres y cambiaron su actitud de rechazo por un diálogo que muchas veces incomodaba a los padres, pero que al cabo los impulsó a disertar en público o a escribir sus historias. Así transformaron la figura del sobreviviente víctima, débil y sumiso, en la de alguien que superó el horror nazi para contarlo. Señala Gilbert:

Yo siempre estuve orgulloso de mi padre. Siempre nos hizo vivir una gran armonía en nuestra casa y yo sabía de dónde venía cuando lo oía platicar de todo lo que tuvo que pasar. Mi orgullo de ser hijo de este hombre tan peculiar siempre fue grandísimo [...]. Él solo en una ocasión me dijo: “Aron ¿qué va a pasar el día que yo me muera?, ¿quién va a contar mi historia?”. Le respondí que consiguiera alguien que la pusiera por escrito. Le pareció muy buena idea y, además, decidió que fuera yo quien lo hiciera. Así me puso una piedrota en la espalda y me senté con él a escribir el libro.⁵³

La Segunda Generación se convirtió en pilar de la educación y la conciencia del Holocausto y el combate al antisemitismo. La frase “nunca más”, para exigir que jamás se repitan las atrocidades llevadas a cabo por los nazis contra el pueblo judío durante el Tercer Reich, estuvo en boca de todos. En 1980 se filmaron las primeras películas y documentales del Holocausto, entre ellas *Breaking the silence*, que trataba sobre la Segunda Generación.⁵⁴ Las audiencias interesadas en el Holo-

⁵¹ Stein, *Reluctant witnesses*, 74-77.

⁵² Tribuna Israelita. “La Segunda Generación: Los hijos del Holocausto”, acceso el 23 de mayo de 2019, <https://www.tribuna.org.mx/holocausto/684-la-segunda-generacion-los-hijos-del-holocausto.html>.

⁵³ Lepe Pantoja, Entrevista a Aron Gilbert.

⁵⁴ Stein, *Reluctant witnesses*, 88.

JESSICA LEPE

causto se ampliaron del público judío a la población en general y muchas personas se mostraron interesadas en escuchar las historias de los labios de quienes las habían vivido. Aron Gilbert relata la experiencia, suya y de su padre, en esta transición:

Mi papá escribía mucho, muchos artículos, e incluso algunos se publicaron en periódicos de la comunidad judía. Platicaba. La gente sabía, porque siempre mostraba su tatuaje en la mano y hablaba. Y cuando se sintió libre, se volvió, literalmente, el conferencista sobreviviente número uno de México. Amigo de Loret de Mola, amigo del presidente, representante comunitario en el Museo de Memoria y Tolerancia que está en Avenida Juárez. Era un personaje muy importante. Como su hijo mayor, siempre estuve muy interesado en lo que decía, y cuanto más platicaba, más lo escuchaba y más le preguntaba.⁵⁵

94 | Entre los proyectos cinematográficos destaca el del Instituto de la Fundación Shoah para la Historia Visual y la Educación, de la Universidad del Sur de California y dirigido por Steven Spielberg en 1994, que tiene la finalidad de recolectar testimonios de sobrevivientes y otros testigos del Holocausto. El proyecto ha reunido aproximadamente 50 000 testimonios de viva voz. Muchos de los sobrevivientes contaron públicamente por primera vez su historia al equipo de Spielberg, protegidos en cámaras de Gesell mientras su familia los escuchaba. Esta experiencia resulta sumamente enriquecedora porque muchos de los videos muestran la primera reacción de la Segunda Generación a las historias de sus padres.⁵⁶

El Holocausto fue percibido con nuevos ojos debido a la tarea social de la Segunda Generación, la cual también, al asumirse como tal, publicó libros relacionados con su propia experiencia. Entre los primeros y más conocidos están *Children of the Holocaust*, de Helen Epstein (1988), y la novela gráfica *Maus: Relato de un superviviente*, de Art Spiegelman (1991), ganadora del premio Pulitzer de 1992. En esta obra, Art narra la historia de supervivencia de su padre, Vladek Spiegelman, y su relación

⁵⁵ Lepe, entrevista con Aron Gilbert.

⁵⁶ Este archivo está disponible en línea.

con él para realizar la novela, así como los sentimientos y traumas que le causó su testimonio.

También se abrieron en todo el mundo museos dedicados a la historia del Holocausto. En México, el primero en abrir sus puertas fue el Museo Histórico Judío y del Holocausto, ubicado en la capital, fundado por Tuvie Maziel, representante durante la guerra del Bund ante el entonces Comité Central Judaico en México y otras organizaciones, como el Congreso Judío Mundial. En la década de 1970, Maziel fundó el museo como parte de sus labores al frente del Departamento Cultural de la Kehila Ashkenazi.⁵⁷ Fue inaugurado por el expresidente Miguel Alemán Valdés, cerrado para su remodelación y reinaugurado en 1999. Actualmente se llama Museo Tuvie Maziel.⁵⁸ Por desgracia, desde el sismo del 19 de septiembre de 2017 permanece cerrado.

Más conocido es el Museo Memoria y Tolerancia, también en Ciudad de México, abierto al público en 2010. Fue fundado para crear conciencia del Holocausto y combatirlo mediante la tolerancia de la diversidad y la no violencia por dos jóvenes judías, Sharon Zaga y Emily Cohen, tras asistir a una marcha de la vida. Las marchas de la vida son viajes organizados por la Marcha Internacional de la Vida y por miembros de la Segunda Generación y comunidades judías del mundo, para recorrer los campos de concentración y lugares emblemáticos de la historia del Holocausto y el exterminio nazi. Son llamadas así como antítesis de las “marchas de la muerte”, de 1945, que consistieron en el traslado forzoso de los prisioneros de campos de concentración cercanos al frente de guerra hacia el interior de Alemania. Casi todas estas marchas se emprendieron a pie y en condiciones pobrísimas. Quien se rezagaba era asesinado, y muchos prisioneros caían muertos por la inanición, el agotamiento, el frío y los maltratos.

Por el contrario, las marchas de la vida tienen como precedente los viajes de la Segunda Generación a los lugares de origen de sus padres, muchos de los cuales volvieron a esos sitios por primera vez desde la guerra, animados por sus hijos, quienes querían comprender de mejor

⁵⁷ Smeke, *La intervención de la comunidad judía*, 52.

⁵⁸ Museo Tuvie Maziel, *Historia del museo*, <http://www.museojudiomexico.com.mx/espa/historia.aspx>

JESSICA LEPE

manera sus historias. Aron Gilbert comenta su primera visita a Polonia en compañía de su padre:

[Mi padre] organizó un viaje con sus dos mejores amigos y sus esposas. Yo me sumé porque para mí era muy importante estar con mi padre en ese momento. Pertenezco a la Segunda Generación. Alguien tenía que sostener a mi padre cuando llegáramos. De ahí proviene el profundo interés por seguir estudiando junto a mi papá. Fue mi suerte que mi papá no solo me platicara, sino me llevó con él a ver todo esto.⁵⁹

En cambio, Orly Beigel visitó Polonia después de la muerte de su madre:

Yo me acuerdo de que fui a Polonia a buscar la casa de mi madre. La encontré y fui tres veces por razones diferentes. Me presenté en el registro civil para consultar los papeles de mis abuelos [...] solo que fue como si no hubieran existido: los nazis quemaron todo. No existieron mis abuelos, aunque terminaron en Auschwitz, y eso sí lo sabemos porque es seguro que murieron a poco de llegar a la estación de tren. Lo sabemos porque ya eran mayores y porque alguien que iba en el tren con ellos se salvó y nos contó que llegaron a Auschwitz.⁶⁰

96

De estas visitas a la tierra de sus padres y los lugares donde los tuvieron presos durante la guerra, surgieron los proyectos de las marchas de la vida. Uno de los principales organizadores es Moisés Punskey, que nació y creció en México, hijo de sobrevivientes que lograron huir al principio de la guerra pero que perdieron a toda su familia en los campos de concentración. Punskey explica que la primera marcha fue organizada en 1988, principalmente con viajeros de Israel y Estados Unidos, aunque fueron seis mexicanos. En 1990 él mismo organizó la primera marcha salida de México, con 180 jóvenes judíos. Desde entonces el movimiento ha crecido y se ha ampliado al público no judío. La última marcha, la de 2019, contó con 384 viajeros.⁶¹

⁵⁹ Lepe, entrevista con Aron Gilbert.

⁶⁰ Lepe, entrevista con Orly Beigel Halpern.

⁶¹ Jessica Lepe Pantoja, entrevista con Moisés Punskey, 11 de junio de 2019, Ciudad de México.

Las marchas de la vida tienen la particularidad de que no son viajes de recreo, sino de conciencia histórica y humanitaria. La preparación de los asistentes es exhaustiva y comprende varias semanas de cursos y un seminario. Cuando los asistentes llegan a su destino, son conscientes de la carga histórica y simbólica de los lugares donde se encuentran, y al regresar del viaje asumen un compromiso con la proclama “nunca más” y con la conservación y la conciencia del Holocausto. La promoción de estos movimientos es principalmente para la comunidad judía y se organiza con el objetivo de visitar los campos de concentración, los guetos y los cementerios judíos para conmemorar el Día del Holocausto (*Yom HaShoá*) el 1º de mayo. El viaje concluye en Israel durante la celebración de la declaración de independencia (*Yom Ha'atzmaut*) el 14 de mayo.⁶²

Conclusiones

La intensidad de las manifestaciones antisemitas ha variado a lo largo de la historia de la humanidad. Una de las más destructivas fue durante la Segunda Guerra Mundial, la cual provocó una oleada de migrantes judíos por todo el mundo.

A pesar del discurso solidario y de fronteras abiertas a los migrantes, el gobierno de México expidió en secreto órdenes y leyes migratorias que obstaculizaron la entrada de los refugiados y sobrevivientes de campos de concentración y exterminio. Muchos tuvieron que entrar en el país por medios ilegales y tuvieron que pagar sobornos en diversos puertos, como el de Veracruz.

Los sobrevivientes de los campos de concentración que se asentaron en México formaron familias que desarrollaron características particulares a causa de sus experiencias durante la guerra. Sus hijos rompieron con el silencio impuesto a los inmigrantes entre las décadas de 1940 y 1970, y cambiaron la perspectiva de ser “ovejas que iban al matadero” por la de sobrevivientes que lucharon de diferentes maneras por mantenerse activos. Los hijos de los sobrevivientes, miembros de la Segunda

⁶²Marcha de la vida, acceso el 29 de marzo de 2019, <https://marchadelavida.mx/>.

JESSICA LEPE

Generación, difundieron la historia del Holocausto en publicaciones, charlas, películas, música y viajes educativos.

En México, integrantes de la Segunda Generación han fundado museos y han realizado numerosas actividades, películas, documentales y visitas guiadas a los campos de concentración y exterminio, para reforzar la conciencia del Holocausto dentro y fuera de la comunidad judía.

Para el historiador, la labor de la Segunda Generación resulta de suma importancia. Es muy relevante el estudio del impacto de la experiencia de la generación sobreviviente de la Segunda Guerra Mundial sobre la generación inmediata posterior. El análisis no se detiene en el caso concreto de los hijos de sobrevivientes del Holocausto, sino que podría constituir, en el futuro, una teoría general sobre los hijos de sobrevivientes de catástrofes humanitarias, violencia y genocidios.

Actualmente se ha propuesto hablar de una tercera generación, es decir, de los nietos de sobrevivientes del Holocausto, para que continúen la recepción y preservación de la historia de los abuelos en sucesos de alcance mundial que cambiaron la idea de la humanidad y de su capacidad de destrucción, lo que permitirá enriquecer la discusión académica sobre este tema inagotable.

LOS ESTUDIOS
GENERALES EN
PUERTO RICO: REDES
INTELECTUALES Y
REFORMA
UNIVERSITARIA.
PARTE II:
EL PENSAMIENTO
HISPÁNICO SOBRE
LA UNIVERSIDAD:
ORTEGA Y GASSET,
JAIME BENÍTEZ
Y EL ENCUENTRO
EN ASPEN

*Jorge Rodríguez Beruff**

99

RECEPCIÓN: 23 de abril de 2021.

APROBACIÓN: 12 de junio de 2021.

DOI: 10.5347/01856383.0140.000303163

Según Jaime Benítez, rector y luego presidente de la Universidad de Puerto Rico entre 1942 y 1971, las dos fuentes intelectuales más importantes para la reforma universitaria en el país fueron Robert M. Hutchins, rector de la Universidad de Chicago, y principalmente, el filósofo español José Ortega y Gasset.

Ortega no solo formuló una visión coherente y amplia sobre la reforma de la universidad que tuvo gran difusión en América Latina y

*Director de la Academia Puertorriqueña de la Historia.

Estados Unidos, sino que también tendió una red intelectual de filosofía y cultura que abarcó Europa y el mundo hispano, que se convirtió en una de las redes intelectuales de carácter transatlántico más importantes del siglo XX. Ortega forjó amplias relaciones con la intelectualidad latinoamericana, viajó tres veces a Argentina (1916, 1923 y 1939) y reunió discípulos por toda la región. Sus escritos y la *Revista de Occidente* tuvieron amplia difusión en el mundo hispanoparlante. La red también abarcó amplias relaciones con intelectuales en Europa y Estados Unidos. En Estados Unidos, después de la Segunda Guerra Mundial, entabló relaciones en particular con académicos del Movimiento de la Educación General, como Robert S. Hutchins y Mortimer Adler del llamado “Grupo de Chicago”.

Por otro lado, la emigración de intelectuales y académicos españoles provocada por la Guerra Civil llevó a allegados y colaboradores de Ortega a exiliarse en países latinoamericanos, como José Gaos en México, María Zambrano en Cuba y Puerto Rico y Juan David García Bacca en Ecuador, México y Venezuela. Estos intelectuales formaron también un influyente discipulado latinoamericano. Por ejemplo, el principal teórico venezolano de los estudios generales fue Ernesto Mayz Vallenilla, discípulo del filósofo español nacionalizado venezolano Juan David García Bacca, mientras en México Leopoldo Zea, discípulo de José Gaos, fundó la corriente de análisis de historia del pensamiento latinoamericano.

Además, la propuesta de reforma universitaria de Ortega representaba un consenso entre la intelectualidad española republicana que debió exilarse y que contribuyó a difundir e implantar este modelo en varios países latinoamericanos. Jaime Benítez quiso insertarse en la red hispánica de Ortega y de los exiliados republicanos y propició también su interrelación con la red de Robert Hutchins y sus colaboradores en Estados Unidos. Además, se esforzó por incorporar numerosos exiliados españoles a la docencia en la Universidad de Puerto Rico, los cuales colaboraron en la transformación de la institución. Benítez trató de potenciar la internacionalización de la Universidad de Puerto Rico por intermediación del exilio republicano, pero también proyectando su modelo de universidad hacia Costa Rica y otros países de América Latina mediante las redes políticas y culturales que cristalizaron en la posguerra.

Conviene tomar nota de los procesos en la educación superior en América Latina que llevaron a una reforma universitaria inspirada en el Movimiento de Reforma de Córdoba de 1918. Ese movimiento encontró expresión en las grandes universidades nacionales autónomas, como la UNAM de México, que fue el modelo de universidad desde su reforma en la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma promulgada el 10 de julio de 1929.

El llamado “modelo latinoamericano” de las grandes universidades públicas es relevante para el debate sobre la reforma universitaria en Puerto Rico, ya que la favorecieron sectores universitarios vinculados políticamente con el independentismo. Por su parte, Benítez rechazó el modelo latinoamericano de gobernanza universitaria pues prefería un modelo estadounidense. Reiteradamente denunció el peligro del “modelo latinoamericano”, que según él traería desorden a la institución.

Lo que Benítez llamaba el “modelo latinoamericano”, basado en la Reforma de Córdoba de 1918, requería la participación mayoritaria de estudiantes y profesores, lo cual habría diluido el poder centralizado del rector y la Junta de Síndicos. Esa reforma universitaria en América Latina había estado asociada al auge de un pensamiento latinoamericanista y al ascenso de movimientos de izquierda. Además, Benítez alegó que introducía la política en las universidades, por lo que impuso una separación entre la libertad académica y los derechos civiles que estuvo vigente hasta la década de 1960. A esta visión de una universidad “apolítica” que, por supuesto, no incluía su propio papel en el partido gobernante, Benítez la llamó la “Casa de Estudios”. Su definición fue refrendada oficialmente en 1942 en una resolución de la legislatura de Puerto Rico.

Así, en Puerto Rico se produjo el fenómeno de una reforma universitaria que reclamaba tener fundamentos hispánicos, pero fue implantada con modelos de organización y gobernanza universitaria estadounidenses. Sin embargo, como ha explicado el historiador de la universidad latinoamericana, Carlos Tunnerman Bernheim, en realidad no existe propiamente un solo modelo latinoamericano, sino que el campo de la educación superior es cada vez más heterogéneo y variado.¹

¹ Carlos Tunnerman Bernheim, *La universidad: búsqueda permanente* (León, Nicaragua: Editorial Universitaria de la UNAN), particularmente el capítulo 5.

En esta segunda parte abordaremos la relevancia de la propuesta de José Ortega y Gasset como expresión de una corriente de pensamiento hispano sobre la universidad, en la adopción del modelo de los estudios generales en la reforma universitaria de la década de 1940 en Puerto Rico. También analizaremos la relación del rector Jaime Benítez con la red cultural y filosófica orteguiana.

Giner de los Ríos, Miguel de Unamuno y la universidad española

Las propuestas hispanas de reforma universitaria son anteriores a Ortega y se remontan al pensamiento de Fernando Giner de los Ríos y su gestión en la Institución Libre de Enseñanza (ILE), semillero de artistas, escritores y pensadores españoles donde estudió Ortega. Podría decirse que el modelo de la ILE de Giner fue el referente principal de la propuesta de Ortega.

Según Javier Zamora, biógrafo de Ortega, su amistad con Giner de los Ríos data de 1907, al inicio de su carrera como escritor. En 1914 el filósofo funda la “Liga de Educación Política Española y publica *Meditaciones del Quijote*, su primer gran libro”. Pero también hay que mencionar las aportaciones de Miguel de Unamuno, quien fue un agudo crítico de las universidades españolas y con quien Ortega mantuvo polémicas y una importante relación epistolar. Unamuno criticaba el “europeísmo” de Ortega, que matizaba su visión de la universidad.²

Para Enrique Martínez-Salanova Sánchez, especialista en comunicación, cine y educación, los principios que guiaron la acción educativa en la ILE fueron un importante antecedente de los planteamientos de Ortega y del movimiento de los estudios generales.³ La ILE fue creada en 1876

² Citado en Manuel Morales, “Ortega, vínculo cultural entre continentes”, https://elpais.com/cultura/2016/02/03/actualidad/1454521295_414250.html; véase también: Manuel Fernández de la Cera, *El epistolario Unamuno-Ortega* (Salamanca: 1972), <http://www.manueldelacera.com/articulos/libros/EL%20EPISTOLARIO%20UNAMUNO%20-%20ORTEGA.pdf>. Para un excelente ensayo de Fernando de los Ríos, un discípulo de Unamuno muy vinculado con Ortega y la universidad de Puerto Rico, véase: “José Ortega y Gasset”, *La Torre*, 33, núms. 127, 128, 129 y 130 (1985): 99-119.

³ La ILE promovió varias importantes iniciativas educativas, como la Junta para la Ampliación de Estudios, presidida por Santiago Ramón y Cajal, que becaba a estudiantes desta-

como alternativa de estudios universitarios por un grupo de catedráticos de la Universidad Central de Madrid, entre los que se encontraban Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón. Luego, la institución incorporó la educación secundaria y primaria. La ILE dejó de funcionar durante la Guerra Civil española y sus bienes fueron expropiados en 1940 por el régimen franquista, que le achacaba haber formado a la intelectualidad republicana.

Entre los principios educativos de la ILE estaba lo siguiente:

Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general, de múltiple orientación, que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es usual; tiende a prepararlos para ser en su día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, industriales [...]; pero sobre eso, y antes que todo eso, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades.⁴

Además, según Martínez-Salanova, la ILE no promovía el uso de libros de texto ni la memorización, sino que enseñaba a razonar con rigor y promovía la lectura “como fuente capital de cultura”.

Aspira a que sus alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los libros como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados “de texto”, ni las “lecciones de memoria” al uso, por creer que todo ello

cados para que se formaran fuera de España. La junta tendió una amplia red de intercambio de profesores y estudiantes con instituciones en América Latina que constituyó otra vía para las relaciones culturales transatlánticas. La junta fue la institución predecesora del actual Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). También la Residencia de Estudiantes, por donde pasó buena parte de la intelectualidad española anterior a la Guerra Civil, fue una importante institución vinculada a la ILE. Igualmente fue muy importante el Centro de Estudios Históricos (CEH) de Madrid, establecido en 1910 bajo la dirección de Ramón Menéndez Pidal, en las vinculaciones internacionales de España, incluyendo Puerto Rico. Fue parte de las nuevas instituciones culturales creadas a principios de siglo. Todas fueron clausuradas por el bando nacional durante la Guerra Civil, la Junta para la Ampliación de Estudios por el gobierno de Burgos en 1938. El CEH fue fundido con el CSIC.

⁴Enrique Martínez-Salanova Sánchez, “Francisco de los Ríos y los pedagogos de la Institución Libre de Enseñanza”, https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_ginerdelosrios.htm.

contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados. La clase no sirve para “dar y tomar lecciones”, o sea para comprobar lo aprendido fuera de ella, sino para enseñar y aprender a trabajar, fomentando, que no pretendiendo vanamente suprimir, el ineludible esfuerzo personal, si ha de haber obra viva, y cultivándolo reflexivamente, a fin de mejorar el resultado.⁵

Francisco Giner de los Ríos, que murió en 1915, hizo una incisiva crítica de la universidad española de fines del siglo XIX y principios del XX. Su alegato no fue muy distinto a las críticas que formuló su discípulo José Ortega y Gasset. Giner destacó que la debilidad intelectual y cultural de las universidades españolas hacía que los padres prefirieran enviar a sus hijos a estudiar al extranjero. Las universidades españolas eran instituciones burocratizadas, de una vida intelectual y educativa “pobre y seca”. Las reformas que se introdujeron en el siglo XIX no lograron dotar de dinamismo intelectual a las universidades españolas.

104

La situación actual de nuestras universidades es de una crisis que apenas si se halla en sus comienzos. Subsiste, casi sin alteración, la estructura administrativa que les dio la reforma de mediados del siglo XIX, y, especialmente, la ley del 57; y su espíritu general, en sus dos fuerzas elementales, maestros y discípulos, conserva la disposición adecuada a esa estructura. En cuanto a la acción del Estado para con ellas, tampoco ha perdido su carácter burocrático; solo se ha atenuado su intensidad, aunque en esto considerablemente más bien respecto de la independencia del profesor en su cátedra, independencia hoy grande, que respecto de la universidad misma, como corporación, ni de su vida espiritual y su función educativa, pobre y seca, en parte por esa misma acción, que ha aspirado, no a excitar esa vida sustantiva, sino a sustituirla por reglamentos y disposiciones de secretaría.

Pero, en su seno, como fuera de ella, y por virtud del movimiento de estos últimos treinta años, movimiento todavía muy escaso, materialmente

⁵ *Ibid.*

hablando, en la mayor parte de las universidades, se advierten corrientes en muy otro sentido, que van preponderando lentamente.⁶

Además de su crítica aguda del estado de las universidades españolas, Giner de los Ríos ofreció también recomendaciones muy concretas para su reforma y revitalización intelectual.

Los estudios. El plan, obra libre de cada universidad, sobre un mínimo obligatorio en cada facultad para todas. Adopción de métodos de enseñanza realistas que exciten la actividad personal del alumno. Sustitución del libro de texto por lecturas y estudio sobre los problemas de clase. Creación de bibliotecas de libros modernos y revistas científicas, y de laboratorios para las prácticas de todos los alumnos. Subdivisión de las clases numerosas para el trabajo científico y la comunicación constante con el profesor. Subdivisión de los estudios de todas las facultades en un mínimo obligatorio y un grupo electivo. Reducción de uno o dos años en los estudios de la licenciatura. Aumento de otro lado a los doctorados. Organización en ellos (y en la licenciatura, siempre que sea posible) de escuelas de trabajo científico, análogas a los *cours fermés* o a las *conférences* francesas, o a los seminarios alemanes. Desarrollo de las prácticas profesionales en toda la carrera (no solo al final de ella). Aumento de la duración del curso. Ensayos libres de enseñanza voluntaria durante las vacaciones (Grenoble, Edimburgo, Chicago).⁷

Mariena Fernández, Amparo Almarcha y Patricia Cristóbal han hecho una interesante comparación entre Giner y Ortega que muestra las coincidencias y diferencias que tuvieron estos pensadores, maestro y alumno, en sus respectivas visiones sobre la universidad española.⁸

Otro importante crítico de la universidad española fue Miguel de Unamuno. En 1899 publicó ocho artículos en la *Revista Nueva* de Madrid

⁶Francisco Giner de los Ríos, *Escritos sobre la universidad española* (Madrid: Espasa-Calpe, 1990).

⁷ *Ibid.*

⁸Mariena Fernández Escalante, Amparo Almarcha Barbado y Patricia Cristóbal Alonso, “Ortega, universidad y cultura”, *Revista Galego-Pôrtuguesa de Psicología y Educación* 7, núm. 5 (2001): 77-101. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6886/RGP_7-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

sobre el tema, que en la versión digital moderna llevan el título *De la enseñanza superior en España*. En el octavo artículo señaló:

Nuestra enseñanza es militante o polemística; no tira a producir con trabajo, sino a sacar botín con guerra, a saquear lo que otros producen, y a contrahacerlo y falsificarlo y expenderlo como propio, sin más que cambiar la etiqueta. Como las boticas de hoy, no es ya nuestra Universidad una oficina de farmacia sino una expendeduría de específicos, de ordinario averiados, y con ellos buena porción de flores cordiales, malva, cerato simple y agua del pozo. De ella salen esos libros de texto, que son una de nuestras mayores vergüenzas.⁹

El intelectual vasco propugnó la más amplia libertad académica e investigativa y a favor de la autonomía universitaria, lo cual posiblemente le costó la vida al enfrentarse en 1936 al fascismo militarista y antintelectual. Unamuno lamentó la inexistencia de los claustros en las universidades y la pobreza de la vida intelectual.

Por un abuso de metáfora se llamaba a veces organismo a la actual universidad española. Y no lo es. No lo es porque lo esencial de un organismo es que se mantenga por sí mismo, aunque sacando del ambiente sus elementos. Cada nueva célula de un organismo es elaborada por las demás células, por el organismo todo. Las nuevas hojas de un árbol, sus frutos, sus ramas, las elabora el árbol mismo. Y no así la universidad, que crece, si crece, por yuxtaposición y se renueva, si se renueva, desde fuera...

Resultaba así un claustro universitario, una agrupación de funcionarios que no tenían de común apenas más que el prestar sus servicios en un mismo establecimiento oficial y figurar en la misma lista para cobrar la nómina. Cada uno tenía y tiene su negociado, su cátedra, y ni necesita saber ni de ordinario sabe lo que hace el que llama su compañero.¹⁰

⁹ Miguel de Unamuno, *De la enseñanza superior en España* (1899), 108, <https://www.ellibrototal.com/total/?t=1&d=2436>. Agradezco a Rafael Chabrán esta referencia sobre Unamuno y otras más.

¹⁰ Emanuel José Maroco dos Santos, “La universidad vista por Unamuno: Las funciones del rector y de los Claustros”, *Ideas y Valores* LXVII, núm 166 (2018): 233-242, <http://dx.doi.org/10.15446/ideasyvalores.v67n166.53913>

Su juicio sobre la universidad española, expresado en 1918, es tajante y muy cercano al de Giner de los Ríos.

La Universidad española no es, o sea: no existe. Ni hay Universidad así, en singular, sino unos centros docentes a que se llama Universidades en España, ni esos centros se pueden llamar españoles sino porque funcionan en España. Ni ellos funcionan tampoco, sino los diversos profesores o catedráticos que en ellos explican o no explican sino pasan la lección, o acaso apenas van a clase —y muchos es mejor que no vayan— pero cobran.

Las Universidades españolas carecen de todo valor educativo. Y al decir que carecen de valor educativo quiero ante todo y sobre todo decir que no educan la inteligencia de los alumnos —y por ella la voluntad— aunque les instruyan en tales o cuales nociones, no pocas veces absurdas y disparatadas. La verdadera instrucción es lo más educativo que hay. Nada educa el carácter mejor que la verdad; y el culto a la verdad por la verdad misma, sean cuales fueran sus aplicaciones prácticas y técnicas, debía ser lo propio de la Universidad.¹¹

La propuesta de Unamuno para la reforma de las universidades españolas es la formación humanística e integral de los estudiantes, una función que luego Ortega le asignaría a una Facultad de Cultura. Los estudiantes deberán tener “un concepto y un sentimiento unitario del universo y de la vida, de la naturaleza y de la historia”.

Y ello no acabará hasta que no nos penetremos todos de que nuestra función no es solo hacer médicos, abogados, farmacéuticos, filólogos, historiadores, matemáticos, químicos, físicos, archiveros, etc., etc., entendidos en su profesión, sino ciudadanos, y que la medicina, el derecho, la filología, la historia, las matemáticas, la química, la física, la biología y todas las demás ciencias y humanidades bien enseñadas hacen ciudadanos, hacen hombres que tengan un concepto y un sentimiento unitario del universo y de la vida, de la naturaleza y de la historia.¹²

¹¹ *Ibid.*

¹² *La Revista Quincenal*, 25 de marzo de 1918, 415-423, citado en Manuel María Urrutia León, “La opinión de Miguel de Unamuno sobre la ‘Sociedad de Naciones’ y la Universidad española (Dos artículos de 1918)”, *Revista de Hispanismo Filosófico* 113, núm. 13 (2008): 113-120.

Unamuno no elaboró una propuesta de reforma universitaria tan detallada como lo haría luego José Ortega y Gasset, miembro de la siguiente generación intelectual, a quien él llamaba Pepe Ortega. Ortega expresó una visión sobre la universidad que estaba en gran medida en la línea de pensamiento de predecesores como Giner de los Ríos y Unamuno, aunque difería del último por su enfoque más europeísta, entre otras cosas.

Jaime Benítez reclamó a Unamuno como parte del legado cultural hispánico de la Universidad de Puerto Rico. Su busto, una copia del que se encuentra cerca de su hogar en Salamanca, está ubicado en un lugar prominente frente al Centro de Estudiantes. En 1961, la revista *La Torre*, dirigida por Benítez, le dedicó a Unamuno un número de homenaje con introducción de su querido discípulo Federico de Onís.¹³ Llama la atención que, en su valioso y voluminoso contenido, aportado por destacados escritores e intelectuales, no se analiza a fondo su visión y propuestas para la universidad. Para Benítez, Ortega era el pensador hispano sobre la reforma universitaria. Además, Unamuno era incómodo para el republicanismo por sus actuaciones en la rectoría de la Universidad de Salamanca.

Ortega y la reforma imposible

Las ideas de Ortega sobre la universidad circularon ampliamente en América Latina por sus redes de filosofía, la *Revista de Occidente* y otras publicaciones, sus estancias en Argentina y sus relaciones con intelectuales latinoamericanos. Sin posibilidades de germinar en España por las resistencias de las burocratizadas universidades españolas, el impacto de la Guerra Civil, la persecución de los intelectuales republicanos y la promoción del nacional-catolicismo por el régimen de Franco, la propuesta orteguiana encontró adeptos en América. En Estados Unidos se divulgó por medio de traducciones de su obra y por los vínculos personales del filósofo, en parte con la ayuda de su discípulo puertorriqueño Jaime Benítez.

¹³ Homenaje a Miguel de Unamuno, *La Torre* IX, núms. 35-36 (1961).

Aunque no aparece en las ediciones de *Misión de la universidad* de 1930 y 1936, el texto originalmente incluía una dedicatoria y un capítulo titulado “Temple para la reforma”. En esa parte inicial Ortega explica que el origen del texto fue una petición de la Federación Universitaria Escolar de Madrid¹⁴ de que dictara una conferencia sobre la reforma universitaria. Allí menciona a Francisco Giner de los Ríos y subraya la resistencia que había en España a cualquier propuesta de reforma del Estado y la universidad. También hace constar su apoyo a las nuevas instituciones, como la Residencia de Estudiantes, muy vinculada a la ILE. “Recuerdo a ustedes este notorio ejemplo [de don Antonio Maura] para que se representen la universal y decidida voluntad de no reformar nada que entonces reinaba en España. Nada; ni el estado ni la universidad. A los que en esta casa solicitábamos un cambio y poníamos reparo a los inveterados usos, se nos llamó una y cien veces ‘enemigos de la universidad’”.¹⁵

En 1937, a la muerte de Unamuno, Ortega le rindió tributo: “la voz de Unamuno sonaba sin parar en los ámbitos de España desde hace un cuarto de siglo. Al cesar para siempre, temo que padezca nuestro país una era atroz de silencio”.¹⁶

El tema de la educación es recurrente en la obra de Ortega desde sus primeros escritos. Juan Escámez arguye que, para el filósofo, el problema de España es un problema educativo; en efecto, “la transformación del país es concebida por el joven Ortega como el proceso mediante el cual España se incorpora a Europa”.¹⁷ Al menos desde su primera visita a Argentina en 1916, Ortega había planteado la necesidad de una reforma universitaria en España y América.¹⁸

¹⁴ Sobre la Federación Universitaria Escolar, véase: Juan Manuel Fernández Soria, “Historia de la educación”, *Revista Interuniversitaria*, 14-15 (1995-1996): 397-416.

¹⁵ José Ortega y Gasset, “Temple para la reforma”, en *Obras completas* (Madrid: Fundación Ortega y Gasset, 2004-2010), IV, 1035.

¹⁶ José Ortega y Gasset, “En la muerte de Unamuno”, en *Obras completas*, V, 409-411.

¹⁷ Juan Escámez Sánchez, “José Ortega y Gasset (1883-1955)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* 23, núms. 3-4 (1993): 808, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/ortegas.PDF

¹⁸ Para la evolución del pensamiento de Ortega sobre la educación, véase: Ángel Casado, “Ortega y la educación: perfiles de una trayectoria”, *Revista Española de Pedagogía* LIX, núm. 220 (2001): 385-402.

Aunque sus ideas sobre educación universitaria están presentes en muchos de sus escritos anteriores, la idea de José Ortega y Gasset sobre la universidad está contenida en dos textos claves, ambos de 1930, *La rebelión de las masas* y *Misión de la universidad*, los cuales deben considerarse obras fundacionales para el movimiento de los estudios generales. Esas obras están basadas en un diagnóstico de la universidad europea de la época y de la española como caso particular.

Ortega advirtió en una conferencia en la Universidad de Granada en 1932, que “no se puede aclarar lo que ha sido la universidad española si no contemplamos su destino peculiar sobre el fondo de lo que ha sido toda la Universidad europea.” En esa conferencia hace una aclaración importante sobre su visión de la universidad como poder intelectual o espiritual frente al Estado y la Iglesia.

Pero en Europa [a diferencia de China], cualquiera que sea el aprovechamiento que el Estado haya obtenido de la Universidad, significó esta un principio diferente y originario, aparte, cuando no frente al Estado. Era el saber constituido como poder social. De aquí que apenas gana sus primeras batallas la Universidad se constituya con fuero propio y originales franquías. Frente al poder político, que es la fuerza, y la Iglesia, que es el poder trascendente, la magia de las Universidades se alzó como genuino y exclusivo y auténtico poder espiritual: era la Inteligencia como tal, exenta, desnuda y por sí, que por primera vez en el planeta tenía la audacia de ser directamente y, por decirlo así, en persona, una energía histórica. ¡La inteligencia como institución!¹⁹

Según Ortega, en las universidades europeas se había hecho dominante un cientificismo de raigambre positivista, que ponía énfasis en la formación de científicos y relegaba las materias humanísticas a la función de proveer una “cultura general” de valor ornamental. Los planes de estudios profesionales altamente especializados no dotaban a los estudiantes de una formación cultural, entendida por Ortega como “el sistema vital de las ideas en cada tiempo”.

¹⁹José Ortega y Gasset, “En el centenario de una Universidad” (Granada, 1932), en *Obras completas*, v, 737.

Es importante notar que, a diferencia de las formulaciones de Hutchins y Adler en Estados Unidos, el filósofo español no estipula que para esto haya que basar la docencia en “clásicos” o en “grandes obras”. Además, explica que se trata de que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios para que sean capaces de entender sus circunstancias contemporáneas, no tanto adquirir un legado cultural de Occidente por medio de clásicos. Ortega no se adhiere a un neoescolasticismo o neotomismo, como Hutchins y, sobre todo, Mortimer Adler y Jacques Maritain. El académico puertorriqueño Manuel Maldonado Rivera subraya las diferencias filosóficas entre Hutchins y Ortega en una tesis sobre el segundo.²⁰

Ortega establece un “principio de la economía de la enseñanza” que resulta necesario por la explosión de conocimiento que ha producido la modernidad y el “nuevo capitalismo”:

El principio de economía no sugiere solo que es menester economizar, ahorrar en las materias enseñadas, sino que implica también esto: *en la organización de la enseñanza superior; en la construcción de la universidad, hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad debe ser la proyección institucional del estudiante*, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que necesita saber para vivir.²¹

Por eso, la enseñanza universitaria, “bosque tropical de enseñanzas”, requería una “poda”. Según nuestro criterio, un programa de educación general basado en una larga lista de textos “clásicos”, muchos de ellos anteriores al siglo XIX, como pretendían Hutchins, Adler y otros, probablemente no hubiera sido muy cónsono con el planteamiento orteguiano,

²⁰ Maldonado Rivera en su tesis sobre el concepto de la universidad de Ortega y Gasset plantea que los fundamentos filosóficos de Hutchins, “que fue eventualmente rechazado por la mayor parte de los educadores”, se encuentran en el pensamiento de Aristóteles y en el tomismo, mientras que el pensamiento de Ortega es profundamente contemporáneo. Esta interpretación asume los ataques de Dewey y sus seguidores positivistas contra Hutchins. Para algunos educadores, generalmente sus detractores, sus filiaciones filosóficas eran anatema, pero para otros no constituían ningún obstáculo para suscribir sus propuestas educativas. “The historical and philosophical foundation of Ortega y Gasset’s concept of the university” (tesis de doctorado, Universidad de Texas, Austin, 1971).

²¹ José Ortega y Gasset, “Misión de la Universidad”, en *Obras completas*, IV, 548. Las cursivas son de Ortega.

aunque no sabemos que haya sido causa de polémica con sus colegas estadounidenses.

Para Ortega, las materias generales habían quedado como un residuo de lo que había sido la universidad medieval, una institución dedicada a la transmisión de la cultura. Además, en la conferencia de Granada en 1932 señala que desde 1900 el voluntarismo “parece resuelto a sustituir su imperio al intelectualismo”, posiblemente refiriéndose al auge del pensamiento fascista y autoritario.²²

La propuesta orteguiana para la reforma universitaria fue sumamente relevante para sustentar el movimiento de los estudios generales, ya que proponía crear una Facultad de Cultura que complementara la formación profesional y la investigación científica. Según Ortega, la investigación científica, entendida como “técnica científica”, no debería ser el centro de la universidad. Lo que se pide de la ciencia en la formación de los estudiantes es “lo vitalmente necesario para interpretar nuestra existencia”, de ahí su afirmación que la universidad no es ciencia, sino que es, además, ciencia.

No podemos entrar aquí en su polémica distinción entre cultura y ciencia, pero su texto es claro en cuanto a que la universidad alemana como institución, basada en las ideas de Alexander von Humboldt y que él conocía de primera mano, no debía ser el modelo de la reforma universitaria.

Sobre la Facultad de Cultura escribió lo siguiente: “La necesidad de crear vigorosas síntesis y sistematizaciones del saber para enseñarlas en la ‘Facultad’ de Cultura, irá fomentando un género de talento científico que hasta ahora solo se ha producido por azar: el talento integrador. [...] aquí el hombre se especializa precisamente en la construcción de una totalidad”.²³

Se entenderá por universidad *stricto sensu* la institución en que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional.²⁴

²² Para un análisis general de la visión de Ortega de la universidad, véase: Sarita Giberstein de Rovinski, “Concepto de universidad en José Ortega y Gasset”, <https://www.scribd.com/document/403677849/Concepto-de-Universidad-de-Jorge-Ortega-y-Gasset-pdf>.

²³ Ortega y Gasset, “Misión de la Universidad”, 562.

²⁴ *Ibid.*, 564.

Ortega no describe en detalle la Facultad de Cultura, pero hace un esbozo de su misión y currículo que abarcaría “las grandes disciplinas culturales”:

1. Imagen física del mundo (física).
2. Los temas fundamentales de la vida orgánica (biología).
3. El proceso histórico de la especie humana (historia).
4. La estructura y funcionamiento de la vida social (sociología).
5. El plano del Universo (filosofía).²⁵

El otro componente de su propuesta de reforma universitaria tenía que ver con la proyección social de la universidad, que se expresará en el movimiento de extensión universitaria.²⁶

En *La rebelión de las masas* Ortega deja claro que la reforma universitaria tenía la función de crear las condiciones intelectuales para contrarrestar los movimientos autoritarios de la “sociedad de masas”, el fascismo y el estalinismo. Esto requería superar la fragmentación del conocimiento que caracterizaba a la universidad europea moderna.

Según Ortega el fascismo es un típico movimiento de hombres-masa. Señala que “el bolchevismo y el fascismo, los dos intentos ‘nuevos’ de política que en Europa y sus alrededores se están haciendo, dos claros ejemplos de regresión sustancial [...] Movimientos típicos de hombres-masas, dirigidos, como todos los que lo son, por hombres mediocres, extemporáneos y sin larga memoria”.²⁷

El mayor peligro de estos movimientos era la “estatificación de la vida”, adelantándose así a los análisis de Hannah Arendt sobre el totalitarismo. Era vital que la institución universitaria recobrase su carácter fundamentalmente cultural e intelectual, sin abandonar su papel en la formación profesional y el desarrollo de la ciencia.

Cuando escribe esto, el fascismo ya estaba en ascenso en las universidades italianas, mientras que en la Unión Soviética se masificaba

²⁵ *Ibid.*, 550.

²⁶ Giberstein de Rovinski, “Concepto de universidad en José Ortega y Gasset”.

²⁷ José Ortega y Gasset “La rebelión de las masas” (1930), en *Obras completas*, IV, 431.

la educación superior a la vez que se consolidaba un modelo totalitario.²⁸ El tema de la relación entre educación superior y democracia también está presente en Robert Hutchins y otros pensadores liberales estadounidenses, como John Dewey.

Sin embargo, como hemos visto, al momento de escribir *Misión de la universidad*, el propio Ortega consideró que no había condiciones en España para una reforma del Estado o de la universidad. Durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) se había aprobado el decreto ley del 19 de mayo de 1928 sobre la reforma que frustró las aspiraciones de libertad académica. Este fue el contexto inmediato de los textos de Ortega sobre la universidad y su conferencia en la Universidad de Granada.

Es interesante notar que fue Fernando de los Ríos, ligado al Programa de Estudios Hispánicos de Puerto Rico, quien presentó en las Cortes en 1933 el proyecto de ley de reforma universitaria “cuya exposición de motivos era un alegato manifiesto a la misión de la Universidad de Ortega”. Esta ley propició el fortalecimiento de un bachillerato de siete años que proporcionaba “una cultura suficiente y sustantiva”. La Segunda República Española creó un contexto propicio, pero efímero, para que las ideas de Ortega fueran integradas en las políticas educativas del nuevo régimen.²⁹ El decanato de Manuel García Morente en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Universidad Central de Madrid entre 1932 y 1936 abrió un breve paréntesis durante el cual Ortega y sus discípulos tuvieron gran proyección en la universidad, pero ese periodo se cerró con el comienzo de la Guerra Civil.

En poco tiempo la universidad española, como toda la sociedad, quedó sumergida en la catástrofe de la Guerra Civil. A partir de 1936, todas las universidades que quedaron en la zona sublevada sufrieron la imposición de la nueva política cultural y educativa del falangismo. Por

²⁸ Luca la Rovere, “Fascist groups in Italian universities: An organization at the service of the totalitarian state”, *Journal of Contemporary History* 34, núm. 3 (1999): 457-475, <http://links.jstor.org/sici?sici=0022-0094%28199907%2934%3A3%3C457%3AFGIIUA%3E2.0.CO%3B2-1>

²⁹ Fernando Vicente Jara y Ángel González Hernández, “Concepto y misión de la universidad. De Ortega y Gasset a la reforma universitaria del nacional-catolicismo”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 8 (2002): 150.

otro lado, la Universidad de Madrid, por ejemplo, se convirtió literalmente en un frente de batalla.

La guerra también provocó el exilio de buena parte de la intelectualidad universitaria, la cual en algunos casos contribuiría a la formación de otras universidades como el Colegio de México, la Universidad Nacional Autónoma de México o la Universidad de Puerto Rico. De la Universidad de Madrid se exilaron 118 profesores, y varios se vincularon a la Universidad de Puerto Rico.³⁰ Más adelante, el franquismo purgó las universidades de los académicos republicanos o sospechosos de serlo, y se entronizó la mediocridad autoritaria en las instituciones culturales españolas y el nacional-catolicismo como política cultural.³¹ José Pemartín aclaró en 1937 el concepto de cultura del nuevo régimen al escribir: “Un Estado totalitario, de fundamento fascista, tiene que exigir necesariamente a sus médicos, físicos y matemáticos, a más de la cultura específica de su especialidad, la orientación cultural general de la Nación-Estado: religiosa y patriótica”.³²

Pemartín destacó en otros escritos la peligrosidad de las ideas del teólogo francés Jacques Maritain en contra de un Estado confesional y la conmoción que sus planteamientos habían causado entre los católicos de Europa. En las universidades, por consiguiente y en concordancia con el nacional-catolicismo, se introdujeron varios cursos obligatorios de temas teológicos y religiosos. El psiquiatra falangista Juan López Ibor planteó en 1938 que la universidad debía promover un “humanismo auténticamente español: totalitario”. La contra reforma universitaria falangista incluyó el restablecimiento de los Colegios Mayores “de titularidad religiosa”.³³

³⁰ Equipo Reseña, *La cultura española durante el franquismo* (Bilbao: Mensajero, 1977).

³¹ Luis Enrique Otero Carvajal, *La destrucción de la ciencia en España, depuración universitaria en el franquismo* (Madrid: Universidad Complutense, 2006); Jara y González Hernández, “Concepto y misión de la universidad”, 137-173.

³² José Pemartín, *Qué es lo nuevo. Consideraciones sobre el momento español actual*, (Sevilla: Tipografía Álvarez y Zambrano, 1937), citado en Jara y González Hernández, “Concepto y misión de la universidad”, 156.

³³ *Ibid.*, 158, 169.

Jacques Maritain y la corriente humanista católica

Esta postura profascista del catolicismo español, avalada e impulsada por el régimen de Franco, no fue la única orientación del catolicismo europeo en la década de 1930. El filósofo Jacques Maritain había publicado en 1936 *Humanisme integral*, en el que planteaba una renovación del cristianismo según posturas pluralistas y favorables a la democracia, por lo que fue fuertemente denunciado por el régimen de Franco.³⁴ “El concepto que galvaniza su pensamiento es la *nueva cristiandad*, superador de todo clericalismo político (Estado confesional) y acicate de la transformación de las democracias de la segunda postguerra en regímenes pluralistas y personalistas que reconocen el imperio de los derechos humanos vivificados por el mensaje evangélico”.³⁵

Maritain estuvo exiliado en Estados Unidos y Canadá durante la guerra y fue profesor de varias universidades estadounidenses, incluyendo la Universidad de Princeton de 1948 a 1952. También enseñó en la Universidad de Chicago. Militó activamente en los sectores progresistas y antifascistas de la Resistencia y formó parte del Grupo de Nueva York. Fue colaborador del general Charles de Gaulle, quien lo nombró embajador de Francia ante el Vaticano en 1945.

Los planteamientos educativos de Maritain eran cercanos a los del movimiento de los estudios generales. Se podría decir que su propuesta para una educación humanista cristiana estaba en gran medida basada en las perspectivas de Hutchins y el Grupo de Chicago.

Además, en Europa había una tradición de pensamiento católico sobre la enseñanza superior que se basaba en la visión humanista del cardenal John Henry Newman, que escribió a mediados del siglo XIX: “he dicho que todos los campos del saber están conectados, porque el objeto del conocimiento está íntimamente unido en sí mismo al ser actos y el trabajo del Creador”.³⁶

³⁴ Jacques Maritain, *Humanisme integral* (París: Fernand Aubier, 1936). Ediciones Carlos Lohlé lo publicó en Buenos Aires en ese mismo año. Hubo otras ediciones latinoamericanas, pero estuvo proscrito en la España de Franco.

³⁵ Jerónimo Molina Cano, “Jacques Maritain y la teología política de la democracia contemporánea”, *Scripta Theologica* 52, núm. 1 (2020): 41.

³⁶ John Henry Newman, *The idea of a university* (1854), <http://www.newmanreader.org/works/idea/>

Jacques Maritain, quizás el más destacado filósofo católico del siglo XX, fue maestro de Julián Marías en la Universidad de Santander, también filósofo católico y principal colaborador de Ortega en las décadas de 1940 y 1950. Del 29 de julio al 3 de agosto de 1934, Maritain ofreció tres conferencias con el tema “La vida religiosa en el siglo XX”, en un ciclo sobre el siglo XX ofrecido por la Universidad Internacional de Santander. Esas conferencias se publicaron originalmente en español y fueron la base de la edición francesa de *Humanisme integral*.³⁷

En 1943, el teólogo francés dictó tres conferencias sobre educación en la Universidad de Yale, las cuales fueron publicadas ese mismo año con el título *Education at the crossroads*. En el prefacio, el autor rinde tributo a Robert Hutchins. “Cuando hace muchos años leí *The higher learning in America* del doctor Robert M. Hutchins, rector de la Universidad de Chicago, no me imaginé que un día tendría que abordar tales temas educativos en este país durante un momento de urgencia suprema. Me complace particularmente rendir tributo a la obra y los libros del doctor Hutchins”.³⁸

En ese importante libro se refiere también a otros intelectuales del movimiento de la educación general y allegados a Robert M. Hutchins, como Mortimer Adler, Stringfellow Barr, Alexander Meickeljohn y John U. Nef. Este último dirigía el Comité sobre Pensamiento Social, un programa interdisciplinario de posgrado en el que participaban Hutchins y otras figuras destacadas de Chicago, así como Maritain. En los agradecimientos de su notable libro *Man and the state*, publicado por la imprenta de la Universidad de Chicago en 1951 y que para 1963 se había reimpresso once veces, Maritain consigna que John U. Nef le ayudó a revisar el primer capítulo.³⁹

Debe mencionarse también que Maritain fue consultor del Instituto de Investigación Filosófica creado por Mortimer Adler, quien había traducido una de sus obras. Además, John U. Nef señala que Hutchins admiraba al teólogo francés y que había contribuido en 1943 a un libro

³⁷ Molina Cano, “Jacques Maritain y la teología política”, 52.

³⁸ Jacques Maritain, *Education at the Crossroads* (New Haven: Yale University Press, 1960). Traducción mía.

³⁹ Jacques Maritain, *Man and the state* (Chicago: Chicago University Press, 1951).

en su homenaje con un ensayo académico sobre Edmund Burke.⁴⁰ En resumen, se puede considerar al teólogo francés como un integrante destacado de la red de Robert Hutchins y parte de los intelectuales del movimiento de la educación general en Estados Unidos.

Maritain denomina su propuesta educativa educación integral: “debe haber una educación integral que corresponda a este humanismo integral, cuyos principales lineamientos he delineado en estas páginas”.⁴¹ El humanismo de Maritain es “integral” porque abarca el conocimiento humano y la verdad revelada según la doctrina católica, por lo que no puede ser implantado en una institución laica pero sí orientar, como lo hizo, los lineamientos de universidades católicas.

La referencia a Maritain es necesaria, ya que eventualmente la Iglesia católica adoptó el enfoque del humanismo integral, muy cercano al de estudios generales, en sus universidades europeas y latinoamericanas de la posguerra. También se podría plantear que sus ideas impulsaron otras corrientes de pensamiento sobre la educación vinculadas a la teología de la liberación. Su presencia en América Latina fue notable desde 1936, cuando visitó Brasil y Argentina y entró en fuertes controversias con católicos profascistas.

El pensamiento de Maritain revela que había vínculos intelectuales entre el pensamiento europeo, estadounidense y latinoamericano gracias a un sector del catolicismo, así como contactos entre las redes del movimiento de los estudios generales. Este es un aspecto que valdría la pena investigar a fondo.⁴²

Otro pensador católico que tuvo importancia para la educación superior católica desde una perspectiva democrática, aun antes que Jacques Maritain, fue Romano Guardini con su perspectiva del personalismo dialógico.⁴³ Guardini favoreció los estudios generales y su pensamiento

⁴⁰ John U. Nef, “The University of Chicago and the world, 1929-1951”, *The Review of Politics* 13, núm. 4 (1951): 408, www.jstor.org/stable/1405113.

⁴¹ Maritain, *Humanisme integral*, 88.

⁴² Para una selección de los escritos de Maritain en lengua inglesa, véase: *The social and political philosophy of Jacques Maritain. Selected readings*, ed. por Joseph W. Evans y Leo R. Ward (Nueva York: Image Books, 1965).

⁴³ Romano Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, (Brescia: La Scuola, 1987); A. Ascenzi, *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini* (Milán: Vita e Pensiero, 2003).

contribuyó a la orientación pedagógica de centros educativos como la Universidad Católica de Milán, que reclama que está “integrada en la tradición europea como lugar de formación cultural”. También en la Alemania de la posguerra las universidades católicas de Maguncia, Tubinga y Friburgo adoptaron la filosofía educativa de Maritain-Guardini.⁴⁴ Estas corrientes católicas contribuyeron al enfoque intelectual y curricular de muchas universidades en América Latina y Europa, por lo que deben considerarse parte del movimiento de los estudios generales.

Ortega en América Latina

Según explica el historiador Tzivi Medin, las propuestas orteguianas de una reforma universitaria, proscritas en España, tuvieron mayor repercusión en América Latina y Estados Unidos. Ortega fue el filósofo español del siglo XX con mayor proyección en la América hispana. Medin, por ejemplo, ha destacado la amplitud de la difusión de sus obras, incluyendo las que contenían sus propuestas educativas, como *La rebelión de las masas*, que fue publicada varias veces en grandes tiradas en Argentina y el *Libro de las misiones* que contenía “Misión de la universidad”.

La rebelión de las masas, cuya primera edición sale a luz el 30 de septiembre de 1937 con 6000 ejemplares, y que tendría posteriores ediciones en los años 1938, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 51 y 55, para no continuar con las ediciones más allá de nuestros límites cronológicos en este artículo.

El *Libro de las misiones*, con sus primeros 6000 ejemplares, el 2 de enero de 1940, y ediciones en 1942, 44, 45, 50 y 55.⁴⁵

Algunos analistas plantean que la exhortación de Ortega a favor de la renovación de la universidad y su concepto sobre las “generaciones”

⁴⁴ Walter H. Ruegg, “Humanism and studium generale in German higher education”, *The Journal of General Education* 8, núm. 3 (1955): 137-165.

⁴⁵ Tzivi Medin, “Ortega y Gasset en la Argentina: la tercera es la vencida”, *E.I.A.L.* 2, núm. 2 (1991), eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/download/1278/1304.

tuvo alguna incidencia en el movimiento de la Reforma de Córdoba.⁴⁶ Roberto Aras, por ejemplo, escribe:

A la invitación a “emprender sin descanso ensayos de mejora” le responde la juventud argentina con signos de rebeldía que se expresan a través del manifiesto del Colegio Novecentista y luego con la Reforma Universitaria de 1918. En suma, había generado el filósofo español una influencia espiritual que continuaría los siguientes diez años mediante los artículos en *La Nación* y las entregas de la *Revista de Occidente*.⁴⁷

En Argentina los filósofos Francisco Romero y Alejandro Korn, sobre todo el segundo, promovieron la reforma universitaria y lograron importantes cambios en la Universidad Nacional de la Plata, pero el golpe de Estado peronista en 1943 terminó con esas iniciativas. Korn fue uno de los más importantes impulsores de la reforma universitaria en América Latina, con importantes coincidencias con el pensamiento de Ortega. Sus escritos sobre la universidad son anteriores a las obras de Ortega de 1930.⁴⁸

120 Discípulos de Ortega como José Gaos, María Zambrano, Julián Marías, Francisco Ayala, Manuel Granell, Antonio Rodríguez Huéscar y otros extendieron sus ideas por España y luego por América. La labor de José Gaos en México fue particularmente destacada, ya que en el Seminario de Historia de las Ideas formó al filósofo mexicano Leopoldo Zea, que estableció una tradición de revaloración y análisis del pensamiento latinoamericano.⁴⁹

Julián Marías y Antonio Rodríguez comenzaron a estudiar con Ortega en 1931 e hicieron sus estudios de filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid durante el decanato de

⁴⁶ Mina Alejandra Navarro, *Los jóvenes de la “Córdoba Libre!”*, *Un proyecto de regeneración moral y cultural* (México: Nostromo, 2009).

⁴⁷ Roberto E. Aras, “Ortega, la universidad y la integración del saber”, http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/marzo_2010.pdf

⁴⁸ Alejandro Korn, “La reforma universitaria y la autenticidad argentina”, en *La reforma universitaria 1918-1958* (Buenos Aires: Federación Universitaria de Buenos Aires, 1959).

⁴⁹ Citado en Antonio Santamaría García, “El legado filosófico de José Ortega y Gasset en América Latina. José Gaos y el movimiento de historia de las ideas”, academia.edu/8860410/El_legado_filosofico_de_Ortega_y_America_Latina.

Manuel García Morente, también seguidor intelectual del filósofo.⁵⁰ Ambos tuvieron relaciones estrechas con la Universidad de Puerto Rico, como las tuvieron también María Zambrano y Francisco Ayala.

Por otro lado, la *Revista de Occidente*, que comenzó a salir en 1923, y las numerosas publicaciones de sus escritos en la editorial Espasa-Calpe, fueron otro valioso mecanismo de su red filosófica por la que también fluían sus planteamientos sobre la universidad. El “Occidente” a que aludía la revista en esta época era Europa y ni siquiera toda ella. La idea de Occidente como una alianza geopolítica transatlántica es posterior, surge con la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría. Así, el concepto de Occidente es cambiante y se va redefiniendo.

El filósofo español contaba también con una red de relaciones en América Latina que incluía a Samuel Ramos, Alfonso Reyes, Francisco Romero, Jorge Luis Borges, Leopoldo Zea, Victoria Ocampo, Juan David García Bacca, Risieri Frondizi, Ernesto Mayz Vallenilla y muchos otros intelectuales. El filósofo peruano Augusto Salazar Bondy fue discípulo de José Gaos en México y desde 1972 propulsó los estudios generales en la reforma universitaria en ese país. Sin conocerlo personalmente, Benítez se consideraba discípulo de Ortega y parte de su red de relaciones, aunque animado con el propósito particular de propiciar un encuentro con la red estadounidense del movimiento de educación general encabezada por Robert Hutchins y Mortimer Adler.

Las relaciones de Ortega con algunos de sus colegas latinoamericanos y con los exiliados republicanos se tensaron durante su exilio en Argentina entre 1939 y 1942, por su silencio ante el conflicto mundial y sus contactos con personalidades de la derecha. Muchos no le perdonaron su decisión de establecerse en 1942 en Lisboa, durante la dictadura de Salazar, para preparar su eventual retorno a Madrid y a una España sumida en el régimen franquista cuando la Segunda Guerra Mundial pasaba por tiempos críticos.

Además, lo que algunos consideraban un europeísmo a ultranza chocaba con las sensibilidades nacionalistas y latinoamericanistas en un momento de ascenso de un pensamiento que ponía el acento en la

⁵⁰ Juan Padilla, “Marías y Rodríguez Huéscar: vidas paralelas”, http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/marias-y-rodriguez-huescar-vidas-paralelas/html/06cf8d81-5582-4b00-8297-ac918e8e58b2_2.html

historia y la cultura propias. El propio José Vasconcelos había contribuido a formular ese pensamiento, así como el arielismo, el indigenismo, el aprismo y otros movimientos.

El desencanto con la decisión de Ortega de regresar a España tuvo reverberaciones también en Puerto Rico y en su principal estudioso, Domingo Marrero Navarro, uno de los fundadores de la Facultad de Estudios Generales, quien le dirigió fuertes palabras en la primera edición de su libro *El Centauro*, aunque después las corrigiera al valorar la actitud de Ortega en el Instituto de Humanidades de Madrid.

Un día nuestra generación lo puso sobre el pedestal. Abrasados y entusiastas ardíamos al calor de sus páginas incitantes. Desde su balcón aprendimos a contemplar, meditabundos y emocionados, el espectáculo que nos ofrecía el albor de nuestra época. En esa hora Ortega era para nosotros el profeta cairológico que nos anunciaba la plenitud y la altura de los tiempos. Nos parecía entonces el hombre de la túnica de una sola pieza.

Andando los años llegó una hora como el tremedal del trópico. En ella los hombres fueron pesados, no por lo que decían sino por lo que eran. En esos días fue menester que los espectadores embalconados se lanzaran a la arena. Era el momento de decisión. En aquella hora Ortega fue pesado en balanza y hallado falto.

Varios años después, cuando lo llamó “filósofo en entredicho” el cubano Raúl Roa, quien luego de la Revolución fue ministro de Relaciones Exteriores, Marrero explicó que su valoración negativa tuvo que ver con el hecho de que no conocía las circunstancias de su retorno, pero que “Ortega mantuvo a su regreso la castidad de una distancia entre su gestión magisterial y el estado vigente”.⁵¹ No tenemos pruebas de que Jaime Benítez hubiera tenido estas reservas con su maestro. Al contrario, buscaba maneras de contribuir a sus planes y pronto se reunió con él por primera vez.

⁵¹ Domingo Marrero, “El constructivismo orteguiano y las categorías de la vida”, *Revista Asomante* 12, núm. 4 (1956): 34. Otras obras de este autor sobre Ortega son: “Crítica de la interpretación orteguiana del cristianismo”, *El Boletín* XII, I; *El Centauro. Persona y pensamiento de Ortega y Gasset* (San Juan: Imprenta Soltero, 1951), “José Ortega y Gasset”, *The Drew Gateway*, primavera (1946).

Por otro lado, Ortega tuvo un muy fuerte conflicto sobre temas culturales y personales con el intelectual mexicano Alfonso Reyes. Reyes había conocido a Ortega en 1914 durante su estadía en Madrid y en 1923 fue invitado a contribuir al primer número de la *Revista de Occidente*. Ortega apoyó a Reyes en su estancia en Madrid. Luego se encontraron en 1928 en Argentina y reactivaron su amistad.

Reyes era un conocedor, como Ortega, de la obra de Goethe. En 1932, Reyes le escribe a Eduardo Mallea que “quizá Victoria [Ocampo] también podrá leer esta carta. Yo creo que le pasa con José lo que a mí: yo lo admiro, lo ‘amo’ y no lo aguanto”.⁵² La desavenencia tuvo que ver con un escrito de Ortega sobre Goethe y otros problemas personales. La gran escritora argentina Victoria Ocampo trató de mantener buenas relaciones con Ortega a pesar del conflicto con Reyes y luego con otros intelectuales de la revista *Sur*.

El intelectual mexicano quería abarcar la cultura universal y la latinoamericana en una formación “humanista”. En 1936 había escrito en la revista *Sur* “la laboriosa entraña de América va poco a poco mezclando esta sustancia heterogénea, y hoy existe ya una humanidad americana característica, existe un espíritu americano”.⁵³ Para el escritor mexicano José Emilio Pacheco, “Reyes se propone definir la naturaleza de la cultura y los deberes que impone a quienes la sirven, trata de hallar un medio que eleve a Hispanoamérica al plano de la cultura universal sin que ello implique la renuncia a los valores humanos fundamentales de su tradición”.⁵⁴

Reyes promovió en 1933 la creación de una Universidad del Norte en un escrito enviado desde Persépolis, Brasil, titulado “Voto por la Universidad del Norte”. La institución que se estableció fue la Universidad de Nuevo León, hecha autónoma en 1971. Esa universidad, según Reyes, contribuiría a consolidar culturalmente el norte de México y su frontera.⁵⁵ Su visión de la misión preeminentemente cultural de la

⁵² Antonio Lago Carballo, “Ortega y Alfonso Reyes (una relación intelectual con América al fondo)”, <https://catedrareyes.org/2016/06/05/carta-de-alfonso-reyes-a-jose-ortega-y-gasset/>.

⁵³ Citado en Santamaría García, “El legado filosófico de José Ortega y Gasset”, 6.

⁵⁴ “José Emilio Pacheco, “Nota preliminar” a Alfonso Reyes, *Universidad, política y pueblo*, <https://catedrareyes.org/tag/universidad/>.

⁵⁵ Jaime Villarreal, “Utopía humanista de Alfonso Reyes en Monterrey”, *Valenciana* 8, núm. 16 (2015), http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-25382015000200177

universidad coincidía con la de Ortega, con el *caveat* de que para él no había contradicción entre la cultura universal y la mexicana. Este fragmento de “Voto por la Universidad del Norte” ilustra su postura en cuanto a la misión de la universidad:

A nadie se oculta —sin volver ahora sobre las clásicas discusiones en torno a la idea de universidad que, desde Newman hasta Ortega y Gasset, debieran estar en la mente de cuantos a estas tareas se consagren (y abro aquí un paréntesis para mencionar con honor al sociólogo brasileño Tristao de Athayde, por lo mismo que no militamos en igual campo)—, a nadie se oculta que una universidad es, por su nombre, por su definición, por su oficio, algo universal aunque no extranjero: la ciencia no puede tener patria. Pero incurre en una confusión lamentable quien se figura que por eso solo la universidad y la nación se contraponen. Cuanto enaltezca y mejore a un grupo humano, lo enaltece y mejora en su condición nacional.⁵⁶

Esta manera sencilla y elegante con que el intelectual mexicano respondió a las visiones que contraponían la cultura universal y la nacional quizás hubiera sido una buena fórmula para superar los conflictos que se produjeron en Puerto Rico con lo que Ángel Quintero Alfaro denominó un falso debate entre occidentalismo y cultura nacional. Pero las condiciones políticas en la isla caribeña eran muy distintas a las de México, y Jaime Benítez, en su confrontación con el nacionalismo puertorriqueño dentro y fuera de la universidad, polarizó a partir de 1940 el debate al restarle importancia a la cultura nacional. Ahora bien, no podemos achacarle toda la responsabilidad al rector orteguiano, ya que sus opositores también adoptaron posturas irreconciliables de rechazo a ultranza a lo “extranjero”. Con otros matices, esta discusión también se produjo en Estados Unidos. El sociólogo de Chicago Edward Shils, por ejemplo, escribió:

Sería una grave falacia pensar que las universidades son instituciones locales, en el sentido en el que un gobierno municipal o una asociación cívica es una institución local. Es imperativo que [las universidades] atiendan los asuntos locales, pero no serán gran cosa como tales si apenas se

⁵⁶ Alfonso Reyes, “Voto por la Universidad del Norte”, *Universidad, política y pueblo* (México: UNAM, 1967), 18-20, <https://catedrareyes.org/tag/voto-por-la-universidad-del-norte/>.

ocuparan de ellos. Las universidades son instituciones intelectuales, y las actividades intelectuales tienen su objeto en todo el mundo y más allá del tiempo y el espacio. Una universidad que enseñara solo sobre fenómenos locales, que hiciera investigación solo sobre fenómenos locales y que no trascendiera las fronteras vagas pero reales de la localidad no sería una universidad respetable.⁵⁷

En 1940, Ortega agudizó la ruptura con Reyes acusándolo de tener “gestecillos aldeanos”. Al parecer, este ataque tuvo que ver con la decisión de Reyes de contribuir a fundar la Casa de España y, luego, El Colegio de México, y acoger a intelectuales republicanos en la institución.⁵⁸ El discípulo de Ortega, José Gaos, cuestionó su estatura moral para atacar al filósofo mexicano. En septiembre de 1947 defendió a Reyes de los ataques de Ortega en una entrevista en la prensa mexicana.⁵⁹ Gaos, que fue acogido por Alfonso Reyes en el Colegio de México durante su exilio, había adoptado una actitud distinta a la de Ortega sobre el pensamiento y la cultura latinoamericana.

[U]na de las principales preocupaciones de Gaos fue revalorar las obras del pensamiento hispanoamericano, cimiento sobre el cual —creía el español— se levantaría una filosofía propia y auténtica. Esta preocupación entrañaba una crítica al eurocentrismo cultural que se escondía tras la noción de “filosofía universal”, una filosofía hecha por europeos, sobre inquietudes de idéntico origen, pero que se asumía como válida para todos los hombres, al tiempo que tendía a menospreciar o a ignorar aquellas manifestaciones no europeas del pensamiento. Por esa razón, Gaos buscó convencer a sus estudiantes de orientar sus estudios hacia temas vinculados con la cultura y la historia de las ideas en México e Hispanoamérica.⁶⁰

⁵⁷ Edward Shils, “The university, the city, and the world: Chicago and the university of Chicago”, en *The university and the city*, ed. por Thomas Bender (Oxford: Oxford University Press, 1988), 210-211. Traducción mía.

⁵⁸ Barbara Bockus Aponte, *Alfonso Reyes and Spain. His dialogue with Unamuno, Valle-Inclán, Ortega y Gasset, Jiménez, and Gómez de la Serna* (Austin: University of Texas Press, 1972), 116. Este interesante estudio de las relaciones de Alfonso Reyes con los intelectuales españoles incluye una narración de su problemática relación con Ortega.

⁵⁹ Para la relación de Gaos y Ortega durante la Guerra Civil, véase: Agustín Serrano de Haro, “Ortega recibió a Gaos. Acerca de la relación entre maestro y discípulo durante la Guerra Civil”, *Estudios Orteguianos*, núm. 38 (2019): 87-104.

⁶⁰ Aurelia Valero Pie, “La importancia de ser filósofo: Juan David García Bacca en El Colegio de México”, en *Los empeños de una casa. Actores y redes en los inicios de El Colegio de México 1940-1950*, ed. por Aurelia Valero Pie (México: El Colegio de México, 2015).

Sin embargo, a pesar de las diferencias con algunos intelectuales latinoamericanos y españoles, la trascendencia del filósofo español en el mundo cultural hispano y europeo fue muy notable.

En América Latina, las ideas de Ortega, junto con otras propuestas sobre la universidad, quedaron como un sedimento intelectual que creó unas condiciones fértiles para el desarrollo del movimiento de los estudios generales en la posguerra. En algunos casos fueron reinterpretadas para incorporar nuevas perspectivas culturales.

Según Solomon Lipp, sus propuestas tuvieron repercusión en varias universidades de América Latina, en primer lugar la Universidad de Puerto Rico, pero también la UNAM, la Universidad de Costa Rica y la Universidad de Concepción (Chile).⁶¹ Lipp afirma, sin aportar pruebas, que la reforma de la Universidad de Chicago fue inspirada por Ortega, lo cual nos parece exagerado, ya que estas reformas respondieron a procesos en Estados Unidos que se habían iniciado antes de que se conociera al filósofo en ese país.

En cambio, sabemos que la circulación de las ideas reformistas de Ortega fue mucho más amplia en América Latina de lo que piensa Lipp y que otras universidades trataron de repetir el modelo de estudios generales que propuso. El historiador nicaraguense Carlos Tünnermann destaca esa amplitud.

Educación general: La reacción en contra del excesivo profesionalismo predominante en nuestras universidades, las ha llevado a reconocer la formación general de sus graduados como parte esencial de su cometido. De esta suerte, hoy son muchas las universidades que han incorporado en su currículo la educación general, con el fin de promover una formación más equilibrada del futuro profesional. A esto obedecen los ciclos de estudios generales o de estudios básicos, cada vez más frecuentes en la enseñanza universitaria latinoamericana. Su introducción, en ciertos casos, provocó una reorganización académica total de la universidad, mediante la creación de facultades centrales de ciencias y letras, encargadas de impartirlos y de organizar los departamentos de disciplinas fundamentales, al

⁶¹ Solomon Lipp, "Ortega en Hispanoamérica", en *Ortega, hoy*, ed. por Manuel Durán (Xalapa: Biblioteca Universidad Veracruzana, 1985), 121.

servicio de toda la universidad y responsables también del cultivo de las ciencias puras.⁶²

En ocasión de la muerte de Ortega, Leopoldo Zea escribió: “De esta forma la preocupación latinoamericana por captar su propia identidad, para afianzarla y, a partir de ella, participar en la tarea que es común a los hombres en todas las regiones de la tierra, encontrará en la filosofía de Ortega y en su acción occidentalizadora, los instrumentos para afianzarse como entidad”.⁶³

El encuentro en Aspen de 1949

Jaime Benítez Rexach conoció a su maestro José Ortega y Gasset en junio de 1949 en un encuentro de gran relevancia política y cultural en Aspen, Colorado. Lo invitó personalmente Robert Hutchins, al que Benítez llama “antiguo amigo”. El entonces rector de la Universidad de Puerto Rico viajó acompañado por Emilio S. Belaval, hispanófilo y admirador de Ortega.⁶⁴ Belaval era miembro del nuevo Consejo Superior de Enseñanza que supervisaba a Benítez como rector. Es probable que hayan sido los únicos caribeños o latinoamericanos convocados a ese encuentro transatlántico. Benítez contó que en Aspen apenas podía haber diez personas que supieran español entre los cientos de asistentes. Ya estaba en marcha desde 1942 la reforma universitaria en Puerto Rico inspirada, según Benítez, en el pensamiento de Ortega. En una conferencia en Madrid publicada en Puerto Rico, Soledad Ortega argumentó que las dos únicas instituciones educativas que implantaron las ideas de su padre fueron la Universidad de Puerto Rico y el Instituto de Estudios Humanísticos de Aspen.⁶⁵

⁶² Carlos Tünnermann Bernheim, *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI* (México: Unión de Universidades de América Latina, 2003), 87-88.

⁶³ Leopoldo Zea, “Ortega y la conciencia de la identidad latinoamericana”, *Sur*, número especial sobre José Ortega y Gasset en su centenario (1983): 119.

⁶⁴ Para un excelente análisis del proyecto de Aspen y la participación de Ortega, véase: James Sloan Allen, *The romance of commerce and industry* (Chicago: The University of Chicago Press, 1983), capítulos 6-10.

⁶⁵ Soledad Ortega, “Ortega y Puerto Rico”. Charla en el acto académico de clausura del XV Curso del Seminario de Cultura Puertorriqueña en el Club de Prensa de Madrid, *El Nuevo Día*, 7 de julio de 1979, 20, 37.

Luego de sus estudios de leyes en Georgetown, Benítez concluyó en 1939 una maestría en Artes en el Departamento de Ciencias Políticas de la Universidad de Chicago. Su tesis sobre la filosofía política de Ortega y Gasset se tituló *The political and philosophical thought of José Ortega y Gasset*. Para esos años, la Universidad de Chicago estaba en una gran transformación institucional que incluyó el fortalecimiento del programa de licenciaturas con el concepto de estudios generales. Benítez trabó una amistad muy cercana con el rector Hutchins.

Sobre su encuentro intelectual con Ortega, Benítez relata que el rector de la Universidad de Puerto Rico, Thomas E. Benner, fue quien lo invitó a que se hiciera cargo del curso de Civilización Contemporánea que enseñaba el profesor Charles Rogler. Este curso probablemente estaba basado en el del mismo nombre en la Universidad de Columbia. Todos los textos de ese curso eran en inglés y el nuevo profesor, recién graduado de Georgetown, tuvo que esforzarse para recuperar su español.

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.⁶⁶

En 1948, Robert M. Hutchins, Giuseppe Antonio Borgese, Arnold Bergstrasser y Walter Paul Paepcke lanzaron una convocatoria mundial para celebrar el bicentenario del nacimiento de Goethe. Borgese, refugiado italiano, había promovido, junto con Arnold Bergstrasser, quien se había exilado de Alemania en 1937 para enseñar en el Claremont College, un proyecto de colaboración entre la Universidad de Chicago y la Universidad Goethe de Fráncfort. Bergstrasser fue uno de los fundadores del

⁶⁶ Jaime Benítez, "Ortega, Puerto Rico y su universidad", en Fondo Jaime Benítez Rexach, Colección Puertorriqueña, Biblioteca General de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras. Biblioteca Lázaro, Universidad de Puerto Rico. 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".

Deutscher Akademischer Austauschdienst para el intercambio académico internacional, programa que se fundó en 1925 y se restableció en 1950 con el apoyo del profesor de Harvard Carl J. Friedrich.⁶⁷

Bergstrasser trabajaba en ese momento en la edición de las obras completas de Goethe. Después de la guerra regresó a Alemania y enseñó en varias universidades hasta que ocupó una cátedra en la Universidad de Friburgo. Ejerció una gran influencia intelectual en la Alemania de posguerra y en la educación en general.

Paepcke, por otro lado, era un empresario filantrópico, de ascendencia alemana, propietario de la Container Corporation of America y miembro de la Junta de Síndicos de la Universidad de Chicago. Además de mecenas de las artes fue un entusiasta colaborador de Hutchins en la creación de un centro de humanidades en Aspen, donde Paepcke había comprado unos terrenos. El Instituto de Estudios Humanísticos de Aspen contribuyó a poner en el mapa al bello pero apartado pueblo como un lugar de encuentro cultural y educativo, que atrajo a turistas e inversionistas.

Giuseppe Antonio Borgese había publicado en 1937 una denuncia del fascismo y, con la colaboración de Hutchins, había fundado la revista *Common Cause* como parte del Comité para Redactar una Constitución Mundial.⁶⁸ Su esposa, Elisabeth Mann, era hija de Thomas Mann, el novelista alemán, otro refugiado del fascismo que colaboró en el encuentro de Aspen. El filósofo Mortimer Adler, estrecho colaborador de Hutchins, también contribuyó a inspirar el proyecto de Goethe. Borgese fue uno de los profesores que visitaron la Universidad de Chicago, invitado en 1943 por Jaime Benítez.

La convocatoria al encuentro de Aspen citaba para los días 27 de junio a 16 de julio de 1949. Concurrentemente, se creó una Fundación para el Bicentenario de Goethe, dirigida por Robert Hutchins y cuya

⁶⁷ Llama la atención que el profesor Friedrich, un importante actor de las políticas universitarias de Guerra Fría en Alemania, haya sido luego el principal consultor jurídico de la Asamblea Constituyente, presidida por Jaime Benítez, que formuló la Constitución del Estado Libre Asociado.

⁶⁸ G. A. Borgese, *Goliath, the march of fascism* (Nueva York: The Viking Press, 1937), <https://ia801602.us.archive.org/4/items/in.ernet.dli.2015.156760/2015.156760.Goliath-The-March-Of-Fascism.pdf>.

presidencia honoraria ocupó el expresidente de Estados Unidos Herbert Hoover. Su junta de directores parece un *Quién es quién* del mundo académico, cultural, empresarial y político de la época.⁶⁹

En ese momento se discutía cómo cultivar relaciones culturales y académicas con Alemania e influir en la reforma de su sistema universitario. El tema del nazismo remanente en las universidades, particularmente en Heidelberg, y las estrategias de desnazificación eran un asunto candente. Además de la Universidad de Chicago, otras, como Harvard, Yale y Columbia participaron en las políticas culturales dirigidas a Alemania en lo que se llamó “diplomacia total”.

Por ejemplo, la Universidad Libre de Berlín se fundó en 1948 con el apoyo del general Lucius Clay y otras autoridades militares, por recomendación del profesor Carl J. Friedrich de Harvard y con el endoso de instituciones estadounidenses como la Fundación Rockefeller y la Fundación Ford.⁷⁰ La Universidad Libre de Berlín recibió una subvención de 1 309 500 dólares de Ford para infraestructura de “diseño moderno”. Fue una de las primeras subvenciones que otorgó en Europa esa fundación de la cual fue Robert Hutchins vicepresidente.⁷¹ La Universidad de Chicago cultivó relaciones con la Universidad Goethe de Fráncfort.

130 | Además, según el académico suizo Eduard Fueter, en varias universidades estaba en marcha la implantación de los estudios generales (con el término *studium generale* y no el de *Allgemeinebildung*, o educación general, que había quedado en descrédito durante el régimen nazi),⁷² siguiendo las recomendaciones de una comisión internacional para la reforma universitaria creada en la zona británica.

⁶⁹ Para la convocatoria y fundación, véase: [https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b459931&view=1up&seq=9](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b459931&view=1up&seq=9)

⁷⁰ Udi Greenberg, “Germany’s postwar re-education and its Weimar intellectual roots”, *Journal of Contemporary History* 46, núm. 1 (2011): 10-32.

⁷¹ Naomi Verbong Roland, “Funding transatlantic exchange between the arts and politics”, <http://www.transatlanticperspectives.org/entry.php?rec=130>

⁷² No podemos discutir más ampliamente este tema que fue objeto de controversia en Alemania. Lo explica el profesor Eduard Fueter, “El *Studium Generale*, interpretación, necesidad, evolución”, *Revista de Educación* III (1953): 7-13. Es interesante que este artículo se publicara en Madrid bajo el franquismo. Por otro lado, Walter H. Ruegg hace un análisis muy detallado de este tema en “Humanism and *Studium Generale*”, 137-165. También Craig K. Pepin, “Dilettantes and over-specialization”, *History of Education Quarterly* 45, núm. 4 (2005): 604-614.

La celebración del bicentenario de Goethe reunió en Aspen a Albert Schweitzer, José Ortega y Gasset, Stephen Spender, Ernest R. Curtius, Robert M. Hutchins, Thornton Wilder (amigo personal de Hutchins), Arthur Rubenstein, la Sinfónica de Minneapolis, el violonchelista Gregor Piatigorsky, los violinistas Nathan Milstein y Erica Morini y la cantante Dorothy Maynor. Entre las personalidades que asistieron estaba el filósofo de Harvard Ernest Hocking, el historiador Charles J. Burkhardt, que era embajador de Suiza en Francia. También Gerardus van der Leeuw, de la Universidad de Groninga, Baker Fairley, experto en Goethe de la Universidad de Toronto, Halvadan Khot, exministro de Relaciones Exteriores de Noruega, Jean Canu de Francia y Elio Gianturco de Italia, más un público de 2000 personas (aunque según Benítez fueron 5000). La capacidad de convocatoria de la red de Robert Hutchins era sumamente amplia.⁷³

Sin embargo, el encuentro no estuvo exento de controversias. Karl Jaspers, quizás la principal figura intelectual de la Alemania de la posguerra, fue el gran ausente, pues no estaba de acuerdo en que se utilizara acriticamente a Goethe como un símbolo de la transformación alemana en la posguerra. Jaspers argumentó en 1947 que para que Alemania se reapropiara de Goethe tenía que verlo con sus limitaciones, y no acercarse a él como si nada hubiera ocurrido en la alta cultura alemana.⁷⁴

En 1949, uno de los más destacados participantes alemanes de la conferencia de Aspen, Ernest R. Curtius, atacó acremente a Jaspers por su adhesión al existencialismo, su planteamiento sobre la culpa colectiva alemana y hasta su decisión, basada en consideraciones de seguridad personal, de salir de Alemania e irse a enseñar a Basilea. Lo acusó de querer ser un nuevo Alexander von Humboldt, haciendo referencia a su libro *Die Idee der Universität*, publicado en 1923 y que había sido reeditado en 1946.⁷⁵

⁷³ Harry Scott Ashmore, *Unseasonable truths: A life of Robert Maynard Hutchins* (Boston: Little, Brown and Co., 1989), 561.

⁷⁴ Citado en Egon Schwarz, "Ortega y Gasset and German culture", *Monatshefte* 49, núm. 2 (1957): 91.

⁷⁵ En la correspondencia entre Hannah Arendt, entonces en la Nueva Escuela de Investigación Social de Nueva York, y su maestro Karl Jaspers se comentó con desprecio el encuentro de Aspen, alegando que se trataba de un intento de Walter Paepcke para valorizar los terrenos que había comprado en ese *ghost town* que nadie conocía. Arendt también puso en duda la reputación antifascista de Bergstrasser. Hannah Arendt y Karl Jaspers, *Correspondence 1926-1969* (Nueva York: Harcourt, 1992), 714-715.

En 1948, Ortega recibió la invitación en Madrid, donde establecía con su principal colaborador Julián Marías un instituto de humanidades que pretendía mantenerse con las matrículas de sus conferencias y cursos. En el coloquio de Aspen, el filósofo aprovechó para discutir la situación de los intelectuales en Alemania y otros países europeos bajo el fascismo. En Aspen, Ortega comenzó a dictar una serie de conferencias sobre Goethe que tratan, en el fondo, sobre cuál debía ser la política cultural europea en la posguerra. Luego de Aspen, habló sobre Goethe en Hamburgo y Berlín, “a pocos metros de la línea donde impera la gran banalidad que es la interpretación económica de la historia”.⁷⁶

El numeroso público reunido en Aspen se cobijó bajo una enorme carpa diseñada por el arquitecto Eero Saarinen, que no impidió que se mojara con la lluvia. La idea del encuentro era propiciar actividades interdisciplinarias que abarcaran el diseño, la filosofía, la literatura y otros campos. Además, se llevó a cabo una intensa campaña de relaciones públicas antes y después del encuentro, que aprovechó la presencia de Schweitzer y Ortega para proyectarlo como un acontecimiento cultural nacional.

132 | La conferencia de Ortega sobre Goethe, traducida por Thornton Wilder, fue un éxito, aunque no se entendiera muy bien, y aumentó el reconocimiento que el filósofo ya tenía en Estados Unidos. Jaime Benítez llama a Wilder “enigmático” como traductor y dice de su traducción de la conferencia que tenía “precisión poética”.⁷⁷ Ortega fue agasajado en la nueva residencia que tenía en Aspen el actor Gary Cooper, con quien intercambió camisas. También visitó Nueva York con Jaime Benítez, que le sirvió, según él, de *cicerone*.

En el periódico oficial de la Universidad de Puerto Rico, *Universidad*, se publicó el 31 de agosto de 1949 una foto de un sonriente Benítez junto a Ortega en alguna calle de Nueva York. Al pie se lee: “el gran filósofo español accedió a visitar la Universidad de Puerto Rico durante el segundo semestre del actual año académico para dictar una serie de

⁷⁶ José Ortega y Gasset, “Alrededor de Goethe”, en *Obras completas*, VI, 574.

⁷⁷ Jaime Benítez, “El Ortega que conocí”, en *Discursos* (San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico, 2002), 93.

doce conferencias y celebrar un seminario en el que participarán miembros del claustro universitario”. En ese número, que significativamente reseña en primera plana la admisión de 8000 estudiantes a los colegios del campus de Río Piedras, con una foto de Jaime Benítez en el teatro universitario dirigiéndose a los nuevos estudiantes, se destaca el encuentro de Benítez y Ortega en Aspen y Nueva York. Además de la foto con Ortega, se reproduce íntegramente un editorial del periódico *El Mundo* del 31 de julio de 1949 titulado “La visita de Ortega y Gasset”, que probablemente fue gestionado por el propio Benítez, donde también se habla del encuentro en Aspen con “una destacada figura de nuestra raza” y del compromiso de venir a Puerto Rico para un apretado programa de actividades que nunca se realizaría.⁷⁸ El joven rector no perdió la oportunidad para hacer relaciones públicas.

Según Soledad Ortega, esa visita a Nueva York duró toda una semana, “en la que, en conversaciones interminables, Jaime va precisando en su mente el modo cómo va a llevar a la práctica en dicha universidad ideas que ya conoce por los escritos del filósofo”.⁷⁹ En realidad, Benítez ya había implantado algunos de los conceptos de Ortega, particularmente con la creación de la División de Estudios Generales en 1943 y su transformación en la Facultad de Estudios Generales en 1945.

La estadía en Nueva York incluyó una animada comida entre, al menos, Jaime Benítez, José Ortega y Gasset, Luis Muñoz Marín, el primer gobernador puertorriqueño recién elegido en 1948, y quizá Emilio Belaval. No quedó constancia de lo que se dijo ni de todos los integrantes del “grupo de puertorriqueños”, pero Benítez da cuenta de algunos detalles interesantes. La comida se llevó a cabo en el Hotel Plaza, el preferido por Muñoz Marín. En la conversación, Muñoz respaldó la gestión de Fernando de los Ríos como embajador de la República Española en Washington y exaltó la figura de Mahatma Gandhi. Según Benítez, Ortega observó que su admiración por Gandhi “no nos permitía salvar la enorme distancia entre los difíciles problemas del mundo de Occidente, Puerto Rico inclusive, y los abrumadores problemas de la India.

⁷⁸ *Universidad*, 31 de agosto de 1949, 1-3. Agradezco al bibliotecario Javier Almeyda Loucil haberme señalado esta fuente.

⁷⁹ Soledad Ortega, “Ortega y Puerto Rico”, 37.

JORGE RODRÍGUEZ BERUFF

Muñoz por su parte respondió: ‘llegará el día en que sean los mismos’⁸⁰. Benítez dice más adelante que concertaron el próximo viaje de Ortega a Puerto Rico y le ofreció que convocaría “a los filósofos y pensadores de Europa y América que usted quiera congregar” con el apoyo de la Fundación Ford y del Fondo para el Avance de la Educación, que posiblemente ya controlaba Robert Hutchins.

Ese encuentro muestra cómo estaban entrelazadas las redes intelectuales y las redes políticas, así como la importancia que se le adscribía al vínculo con el filósofo español. Ortega también dejó constancia de la comida en Nueva York en una carta manuscrita que envió a Luis Muñoz Marín el 29 de agosto de 1955, donde se refiere a su encuentro con “un grupo de amigos”. La carta dice:

Excelentísimo Sr. Don Luis Muñoz Marín
Mi ilustre amigo

Deploro vivamente no encontrarme en Madrid durante estos días que va usted a permanecer ahí. Hubiera querido saludarle efusivamente e intentar atenderle como corresponde a su persona y en recuerdo de todas las bondades que hace seis años, en Nueva York, usted me dedicó.

Desde entonces he seguido con interés las actuaciones de su vida pública que han sido tan fructíferas para Puerto Rico.

Conservo la mejor memoria de aquellos días neoyorkinos y de nuestra convivencia con aquel grupo de amigos con quienes me sentí unido como si fueran tan españoles como yo.

Ortega concluye deseándole una buena estadía en Madrid y diciéndole que “cuento con poder hacerle una visita en Puerto Rico”. El 25 de octubre de 1955 su hija Soledad Ortega le escribió a Jaime Benítez pidiéndole que le comunicara al gobernador Luis Muñoz Marín que esa carta manuscrita fue el último texto que escribió Ortega.⁸¹

⁸⁰ Jaime Benítez, “El Ortega que conocí”, 95. Pude completar mi descripción de la parte de Nueva York con información que me proveyó el historiador Luis Agrait por medio de Silvia Álvarez. También el colega Julio Quirós de la Fundación Luis Muñoz Marín me dio acceso a las cartas de Ortega y su hija sobre ese histórico encuentro.

⁸¹ Fundación Luis Muñoz Marín, carta de Ortega y Gasset a Luis Muñoz Marín, 29 de agosto de 1955, y carta de Soledad Ortega a Jaime Benítez, 25 de octubre de 1955, en el mismo expediente, con notas a mano explicativas.

La obra de Ortega era conocida en Estados Unidos. *La rebelión de las masas* había sido traducida al inglés y publicada como *The revolt of the masses* en 1932. En 1944 se había publicado una traducción de *Misión de la universidad* que llevó a Mortimer Adler a reconocer la cercanía de las ideas del filósofo español con el plan de Hutchins en la Universidad de Chicago.⁸² La edición inglesa fue reseñada muy favorablemente por el propio Hutchins, quien dijo que la propuesta buscaba revolucionar la universidad.⁸³

Ortega había escrito en 1932 que “no, todavía no se puede definir el ser americano por la sencilla razón de que aún no es, aún no ha puesto irrevocablemente su existencia en un naípe, es decir en un modo de vida determinado [...] De aquí que me parece imperdonable la confusión padecida por Europa al creer que América podía representar una nueva norma de vida”.⁸⁴ El pensamiento orteguiano se había asociado en América Latina a corrientes que se oponían a la influencia cultural del norte anglosajón, aunque él tomó distancia del nacionalismo latinoamericano. Después de la Segunda Guerra Mundial, de la que ese país salió triunfante, expresó que Europa estaba en crisis y que podía aprender mucho de Estados Unidos. En la emergente Guerra Fría, Ortega hizo clara su postura a favor de la alineación de Europa con Estados Unidos.

El coloquio de Aspen reforzó los vínculos entre la importante red académica y cultural que había formado Hutchins y la de José Ortega y Gasset. La importancia que se le adscribía a ese encuentro con Ortega se evidencia en que Walter Paepcke consultó a Ortega sobre el carácter que debía tener el instituto que estaba fundando en Aspen. Ortega le recomendó que no creara una universidad, sino que siguiera el modelo del instituto de humanidades que estableció en 1948 en Madrid con Julián Marías.⁸⁵ Paepcke luego mantuvo correspondencia por varios años con Ortega.⁸⁶

⁸² Jose Ortega y Gasset, *Mission of the university*, trad. por Howard Lee Nostrand (Princeton: Princeton University Press, 1944).

⁸³ Robert M. Hutchins, “Review *Mission of the university*”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 239 (1945): 217-220, <http://www.jstor.org/stable/1024783>

⁸⁴ José Ortega y Gasset, “Sobre los Estados Unidos”, en *Obras completas*, v, 44.

⁸⁵ El intercambio entre Ortega y Paepcke sobre la fundación del Instituto de Aspen fue objeto de una coedición de la *Revista de Occidente* y Aspen. Soledad Ortega, “Ortega y Puerto Rico”, 37.

⁸⁶ Esa correspondencia se inició el 5 de octubre de 1949 con una carta de Walter P. Paepcke a Ortega y concluyó el 18 de febrero de 1954. Está disponible en el archivo de José Ortega y Gasset en la Fundación Ortega Marañón en Madrid.

Jaime Benítez tuvo un papel importante en ese encuentro transatlántico entre las poderosas redes de Hutchins y Ortega en el contexto de la Guerra Fría. Acababa de imponerse en una larga huelga estudiantil en la Universidad de Puerto Rico. Según Iris Zavala, Benítez había asistido a un congreso de universidades celebrado en Utrecht a principios de abril de 1948, que se celebró en un momento álgido de la Guerra Fría, ya que pocas semanas después comenzó el bloqueo soviético de Berlín (junio de 1948 a mayo de 1949).⁸⁷

La doctrina Truman, que prometía asistencia a los países amenazados por el comunismo, fue enunciada el 12 de marzo de 1947 en un discurso en el pleno del Congreso estadounidense. El ambicioso Plan Marshall para la reconstrucción económica e institucional de Europa había sido anunciado por el Secretario de Estado, General George Marshall, en un discurso en la ceremonia de graduación de la Universidad de Harvard. El bloqueo soviético de Berlín terminó el 12 de mayo de 1949, cuando se dividió Alemania, y en septiembre de ese año se constituyeron la República Federal Alemana, al fundirse las tres zonas aliadas en un nuevo Estado, y la República Democrática Alemana. Se estaba conformando la geografía de la Guerra Fría en Europa y la lucha en el terreno de la cultura era crucial. Los soviéticos planearon su propia celebración del bicentenario del nacimiento de Goethe en Weimar, al tiempo que auspiciaban la creación de la República Democrática Alemana en su zona.⁸⁸

Aunque muchos de los planes que se hicieron en Aspen no se concretaron, la relación con Hutchins le dio una importante cubierta política al proyecto de Ortega en Madrid, al que Benítez apoyaba usando la considerable influencia del primero en el mundo de las fundaciones estadounidenses.⁸⁹ El rector puertorriqueño trató de conseguir finan-

⁸⁷ Iris M. Zavala, "El proyecto universitario del Rector Jaime Benítez y el pensamiento de Ortega y Gasset", *Revista Cayey* 99 (2019): 51-54. El coloquio al que se refiere Zavala fue convocado por la UNESCO y el gobierno holandés. Asistieron 200 representantes de universidades de todo el mundo. De ahí surgió la Asociación Internacional de Universidades.

⁸⁸ Liping Bu, "Educational exchange and cultural diplomacy in the cold war", *Journal of American Studies* 33, núm. 3 (1999): 393-415. Para el contexto político del encuentro de Aspen, véase: Tony Judt, *Postwar. A history of Europe since 1945* (Londres / Nueva York: Penguin Books, 2005), 89-147.

⁸⁹ Javier Zamora Bonilla, *Ortega y Gasset* (Barcelona: Plaza y Janés, 2003), 620-621.

ciamiento de la Fundación Rockefeller para el Instituto de Humanidades, pero Ortega no lo aceptó.⁹⁰

Soledad Ortega resume su visión del significado del encuentro de Aspen de 1949 destacando el papel del grupo de Chicago y de Mortimer Adler.⁹¹ Benítez nunca logró que Ortega visitara la Universidad de Puerto Rico, aunque su hija Soledad Ortega asegura que el viaje estaba en su agenda. Gracias a Ortega, Benítez conoció a Marías, al parecer durante un viaje a España en 1954, y luego lo llevó de Yale a la Universidad de Puerto Rico, para que ofreciera un ciclo de conferencias.⁹²

El 17 de julio de 1956, Benítez escribió a John Marshall, director asociado de Humanidades de la Fundación Rockefeller para que financiara dos años a Marías mientras escribía un libro sobre Ortega. “Julián Marías es una especie de Mortimer Adler no beligerante, abiertamente católico, muy amable y poético. Lo que se rumora [*sic*] de que escribe a sus amigos en griego es falso, solo en latín y eso en sus días estudiantiles”.⁹³

Benítez consiguió 17 000 dólares de la Fundación Rockefeller para que Marías trabajara en Madrid en ese y otros proyectos. Julián Marías, María Zambrano y Antonio Rodríguez Huéscar, entre otros académicos españoles, representaron un papel de nexo entre Ortega y Benítez. El biógrafo de Ortega, Javier Zamora, escribió sobre Benítez: “entre Ortega y la Fundación Rockefeller hizo de mediador Jaime Benítez, rector de la Universidad de Puerto Rico, que se vio con Ortega en Estados Unidos”.⁹⁴ También promovió la *Revista de Occidente* y otras publicaciones del Instituto de Humanidades.

Por otro lado, el contacto de Hutchins con Ortega y Gasset y Julián Marías contribuyó a abrirle las puertas a esa fundación para la promoción de proyectos culturales y académicos en la España de Franco. La

⁹⁰ Paulo Scotton, “El Instituto de Humanidades entre realidad y utopía: un ejemplo del reformismo cultural orteguiano”, *Revista de Estudios Orteguianos*, 40 (2020): 199-212.

⁹¹ Soledad Ortega, “Ortega y América”, *Quinto Centenario*, 5-12, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=80335>.

⁹² Emilio F. Ruiz, “Dos orteguianos en la Universidad de Puerto Rico: Jaime Benítez y Julián Marías”, *Revista de Estudios Orteguianos*, 32 (2016): 105-139.

⁹³ Citado en Servando Ortoll y Annette Ramírez, “Julián Marías, Jaime Benítez y la Fundación Rockefeller”, *Estudios*, 76 (2006): 19.

⁹⁴ *Ibid.*

Fundación Ford, a recomendación de Hutchins, invitó a Ortega a un encuentro en Londres en 1953 para discutir el establecimiento de un centro de estudios sobre Estados Unidos.⁹⁵

El exilio republicano

La vinculación de Benítez y la Universidad de Puerto Rico con España no se limitó a la relación con Ortega. Ya nos hemos referido a los vínculos académicos que existían desde la década de 1920 con el mundo cultural y académico español. Jaime Benítez fue parte de un grupo de académicos e intelectuales puertorriqueños, entre los que se encontraban Ramón Lavandero y Tomás Blanco, que apoyaron a la Segunda República por medio de la Asociación Pro Democracia Española y que luego ayudaron a los exiliados de la Guerra Civil española que llegaron a Puerto Rico o se encontraron en condiciones difíciles en República Dominicana, porque las relaciones con el dictador Rafael Trujillo se habían deteriorado.⁹⁶

El apoyo de Benítez ha sido reconocido. Antes de llegar a la rectoría utilizó al Ateneo Puertorriqueño para que los intelectuales españoles ofrecieran conferencias y obtuvieran algunos ingresos.⁹⁷ En 1941, propuso abrir las puertas de la institución a “los mejores maestros de Occidente [que] andan sin casa desparramados por el mundo porque en Europa prima la fuerza sobre la razón”.⁹⁸

⁹⁵ Fabiola de Santisteban Fernández, “El desembarco de la Fundación Ford en España”, *Ayer* 75 (2009): 159-191.

⁹⁶ Para un estudio sobre el papel de los exiliados republicanos en el Caribe, véase: Carmen Cañete Quesada, *El exilio español ante los programas de identidad cultural en el Caribe insular (1934-1956)* (Madrid: Iberoamericana, 2011).

⁹⁷ Emilio F. Ruiz Sastre ha descrito de forma pormenorizada las relaciones de Benítez con el exilio español y sus aportaciones a la Universidad de Puerto Rico. Véase: *Una universidad posible en tiempos de Jaime Benítez (1942-1972)*. “Los intelectuales españoles acogidos en la universidad de Puerto Rico a raíz de la Guerra Civil Española” (tesis de doctorado, UNED, 2015).

⁹⁸ Consuelo Naranjo Orovio, “La llegada del exilio republicano español a Puerto Rico: solidaridad y reconocimiento de un proyecto cultural”, en *El eterno retorno: exiliados españoles en Puerto Rico*, ed. por Consuelo Naranjo Ortovio, María Dolores Luque y Matilde Albert Robatto (Madrid: Doce Calles, 2011), 80.

En un escrito testimonial de 1989, Benítez escribe que hubo un primer grupo que vino por su gestión desde República Dominicana en 1940 para participar en un círculo de conferencias en el Ateneo Puertorriqueño, y que algunos de ellos se quedaron como profesores en la universidad: Alfredo y Aurelio Matilla, Javier Malagón, Segundo Serrano Poncela, Vicente Herrero, Eugenio Granell, Vicente Lloréns y el pintor José Vela Zanetti. “Luego llegan María Zambrano, Fernando de los Ríos, Francisco Ayala, Juan Ramón Jiménez y Zenobia Camprubí, Enrique Tierno Galván, Francisco García Lorca, José Medina Echavarría, José Ferrater Mora, Manuel García Pelayo, Pedro Salinas, Cristóbal Ruiz, José Gallego Díaz, Carlos y Juan Marichal, Luis Santillana, Jorge Guillén y otros. Desde México vinieron José Gaos, León Felipe y Max Aub”.⁹⁹

Aunque Benítez no los menciona, además de Enrique Tierno Galván estuvieron en Río Piedras otras figuras importantes de la transición española, como Raúl Morodo y José Luis Aranguren. También faltan en su enumeración Antonio Rodríguez Huéscar y Julián Marías, discípulos destacados de Ortega y Gasset.

Algunos de estos exiliados colaboraron directamente en la implantación de la reforma universitaria y el modelo de los estudios generales en Puerto Rico. Algunos de los exiliados españoles que se convirtieron en colaboradores cercanos de Jaime Benítez fueron los siguientes: Francisco Ayala, quien dirigió la revista *La Torre*, la editorial universitaria y contribuyó a preparar el primer curso de Ciencias Sociales de estudios generales; Sebastián González García fue el primer decano de la Facultad de Humanidades; el filósofo Jorge Enjuto, decano de estudios y a quien se considera de los más destacados, colaborador de Tierno Galván y uno de los organizadores del Partido Socialista en Madrid; José Medina Echeverría, quien dirigió el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Generales y tuvo un gran impacto en las ciencias sociales latinoamericanas; Segundo Serrano Poncela,

⁹⁹ Jaime Benítez, manuscrito de 1989 sobre la aportación española a la Universidad de Puerto Rico, Fondo Jaime Benítez Rexach, Colección Puertorriqueña, Biblioteca General de la Universidad de Puerto Rico; y conferencia “La Universidad de Puerto Rico y el exilio español”, dictada el 7 de noviembre de 1989 en el Congreso Conmemorativo de la Guerra Civil y el Exilio Español, 6-10 noviembre 1989, Universidad de Puerto Rico.

director del Departamento de español de esa Facultad, quien tuvo un papel importante en la fundación de la Universidad Simón Bolívar de Caracas con un decanato de estudios generales; y Alfredo Matilla, a quien Benítez trajo de República Dominicana y colaboró en su programa cultural junto con su hermano Aurelio. No queremos implicar que todos los exiliados españoles eran parte de la red filosófica de José Ortega y Gasset, como si lo eran Antonio Rodríguez Huéscar, Julián Marías o María Zambrano, pero es razonable pensar que todos se conocían y muchos compartían los planteamientos de Ortega sobre la reforma universitaria.

Podemos entender el agradecimiento y lealtad de los académicos exiliados a la institución que los acogió y a su rector. Algunos, como Rodríguez Huéscar, Marías y Ayala, relataron con admiración sus experiencias en la Universidad de Puerto Rico. Huéscar, en su entusiasmo, sostuvo que esa universidad podría llegar a ser la más importante de América y aun del mundo. Pero también hace una muy perceptiva observación sobre los riesgos que enfrentaba la institución.

140

Entre estos riesgos, yo veo los principales —aparte de los ya indicados— en la falsa sensación de facilidad a que puede abandonarse el puertorriqueño ante los impresionantes logros alcanzados en tan pocos años; en los sentimientos de un nacionalismo estrecho, que surgen aquí y allá, en diversos sectores de los grupos intelectuales dirigentes, y que se traducirán en una concepción angosta, localista, provinciana, de la Universidad; pero también en la tendencia polarmente opuesta, la del universalismo a ultranza, cuando se lo malentiende y se le invoca para justificar la frívola —es decir, innecesaria— imitación de modelos ajenos.¹⁰⁰

El papel de los exiliados españoles trascendió el ámbito de la universidad y contribuyó a formular la política cultural del Estado Libre Asociado. Algunos de ellos, como el pintor José Vela Zanetti o la filósofa María Zambrano, entablaron relaciones de amistad con Luis

¹⁰⁰ Antonio Rodríguez Huéscar, “Misión orteguiana de la Universidad, Aspectos de la vida universitaria en Puerto Rico”, *Revista de Occidente*, 252 (2002): 44.

Muñoz Marín y su esposa Inés María Mendoza, ambos simpatizantes con la España republicana durante la Guerra Civil. La acogida al exilio español también proyectó internacionalmente a la isla como un oasis democrático que promovía la cultura y recibía a los perseguidos del franquismo.

María Zambrano, por ejemplo, quien no solo fue una destacada discípula de Ortega cercana a Jaime Benítez y a su esposa Lulú, sino también al líder político en ascenso Luis Muñoz Marín y a su esposa Inés María Mendoza,¹⁰¹ vio en Puerto Rico la posibilidad de un mundo mejor. En su libro de 1940, *Isla de Puerto Rico*, avizora lo que trataría de lograr el Estado Libre Asociado en 1952:

Y todo, todo parece conspirar para que esta pequeña isla, esta leve islita de Puerto Rico, cuyo peso tan poco fatiga a ese gigante que sostiene sobre sus espaldas la tierra, sea el lugar donde todo ello se cuaje. La reconciliación entre el hombre hispánico, rico en su fracaso, y el hombre poderoso del norte; la comprensión clara de la obra a realizar, conciencia y entusiasmo para la aceptación del difícil destino.¹⁰²

Luis Muñoz Marín, entonces gobernador de Puerto Rico, y Jaime Benítez, quien presidió la Asamblea Constitucional que creó el Estado Libre Asociado en 1952, se aseguraron de que la frase de Zambrano, “esperanza de un mundo mejor”, se insertara en la constitución del Estado Libre Asociado como la última del preámbulo.

En 1950 Benítez logró traer a Puerto Rico a los poetas Juan Ramón Jiménez y Zenobia Camprubí, quienes habían estado exiliados en Cuba y Estados Unidos. Juan Ramón Jiménez recibió el Premio Nobel de Literatura en 1956 cuando era profesor en la Universidad de Puerto Rico, y lo recogió en su nombre el rector Jaime Benítez. También se logró que Pablo Casals, el gran músico catalán, hijo de una puertorriqueña y

¹⁰¹ Julio E. Quirós Alcalá, “Entre Marías: Notas sobre la publicación del libro *Persona y democracia* de María Zambrano en Puerto Rico”, manuscrito cortesía del autor.

¹⁰² María Zambrano, *Isla de Puerto Rico, nostalgia y esperanza de un mundo mejor* (Madrid: Vaso Roto, 2017), 68. Sobre sus estancias en la isla, véase: Alejandra Avilés-Ortiz “María Zambrano en la isla de Puerto Rico: crónica de una estancia particular”, *Aurora*, núm. 17 (2016): 6-19.

casado con otra, se radicara en Puerto Rico en 1955 y auspiciara un prestigioso festival internacional de música, el Festival Casals, que ofrecía sus conciertos en el teatro de la universidad. Casals contribuyó al establecimiento de la Orquesta Sinfónica y del Conservatorio de Música de Puerto Rico.¹⁰³

Toda esta gestión cultural ocurría al mismo tiempo que la transformación del currículo universitario por obra de la reforma universitaria y la Facultad de Estudios Generales, ya que con sus cursos y las numerosas actividades culturales, la facultad y los estudiantes tenían acceso a las mejores obras de la cultura occidental y a muchos de sus autores, promotores y representantes.

Al morir José Ortega y Gasset en 1955, sin haber podido visitar la Universidad de Puerto Rico, Jaime Benítez le rindió tributo en un número especial de *La Torre*.¹⁰⁴ En ese número de julio-diciembre de 1956 viene un texto inédito y una extensa bibliografía, y escriben varios discípulos de Ortega, destacados intelectuales españoles, académicos europeos y puertorriqueños. En la presentación, Benítez cita el artículo de Domingo Marrero “Crítica de la ciencia y concepto de la filosofía en Ortega”, que plantea que “en Puerto Rico somos, en modo especial deudores de Ortega. Además de la influencia se advierte en la reforma universitaria de Puerto Rico, sobre todo, en la creación de la Facultad de Estudios Generales, cuyos principios y organización derivan en buena parte de los planteamientos de Ortega en *Misión de la universidad*”. También hace referencia a los planes que se hicieron en 1949 en Aspen y la continuada colaboración de la Universidad de Puerto Rico con la *Revista de Occidente* y con el trabajo de investigación de Julián Marías.

Por otro lado, en el número de homenaje que le dedicó la revista argentina *Sur* se pueden ver los contornos de las redes intelectuales que Ortega contribuyó a crear y la red de Estados Unidos. En ese número escriben, entre otros, el mexicano Leopoldo Zea, el venezolano Ernesto

¹⁰³ Para un texto muy laudatorio de toda esta gestión cultural, véase: Iris M. Zavala, “El proyecto universitario del Rector Jaime Benítez y el pensamiento de Ortega y Gasset”, *Revista Cayey*, núm. 99 (2019): 51-54.

¹⁰⁴ *La Torre*, IV, núms. 15-16 (1956).

Mayz Vallenilla, el argentino Eugenio Pucciarelli, su cercano colaborador Julián Marías y el estadounidense Mortimer Adler, quien lo califica como “el educador del siglo XX”. Jaime Benítez comenta la aportación de Adler y recuerda su experiencia en el posgrado de la Universidad de Chicago: “me vi transportado en 1938 al mundo académico que Ortega había concebido para sus lectores en 1930 y que Hutchins estaba organizando en Chicago con audacia, aptitud y efectividad [...] En Aspen Ortega y Hutchins se hicieron amigos”.¹⁰⁵

¹⁰⁵ *Sur* 1 (1983): 177-180.

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 infierno en pequeñas dosis: poemas de Alejandro Paniagua

En su libro *Tatuajes de un mexicano herido* (Fá Editorial, 2018), el mexicano Alejandro Paniagua (Ciudad de México, 1977) se preguntaba qué pasa con la tinta de los tatuajes de la gente cuando muere; esa pregunta ocasional, convertida en metáfora, da origen a una obra en la que las minucias de la cotidianidad se vuelven símbolos del conflicto interno, de las pequeñas violencias, y de las guerras secretas que son, en alguna medida, las interacciones humanas.

Los tres poemas de la presente selección hacen eco de esa voluntad creativa. En “Lunetas”, por ejemplo, asistimos a una evocación infantil: la voz poética recuerda una suerte de intervención artística sobre un paquete de dulces, que esconde un dolor tamizado, quizá el inicio de un autodesprecio que se volverá una constante. “Unidades”, por su parte, encapsula la inmensa tradición clásica, los dos poemas homéricos, en una ocurrencia fugaz, una propuesta para el sistema de medición. Por último, “Infierno” es una viñeta en la que se subvierte el lugar común de vender el alma al diablo y, nuevamente, nos pasea por los grandes temas para aterrizarlos en las heridas cotidianas.

Paniagua juega con la narración disfrazada de poema y con la poesía disfrazada de mundanidad; combina referentes populares con otros clásicos, y lanza escenarios amplios y profundos en pequeñas dosis. Que esta pequeña muestra, seleccionada para las lectoras y los lectores de *Estudios*, sea la puerta de entrada a la obra de este poeta y narrador mexicano.

Adrián Chávez

EL INFIERNO EN PEQUEÑAS DOSIS: POEMAS DE ALEJANDRO PANIAGUA

*Alejandro Paniagua**

UNIDADES

La potencia de un engaño
debería medirse
en Caballos de Troya de fuerza.
Y si llegaran a hacer falta unidades
de mayor brevedad,
se podría dividir
cada Caballo de Troya
en lanzas
y sobreadornados escudos,
en manos trémulas
que sostienen las armas,
en latidos del corazón
de combatientes ansiosos,
en gotas de sudor que empapan
las corazas y los cascos,
en Áyaxes,
en Menelaos,
en Eurípilos,
en la turbación de un soldado
al presentir
que el regreso a casa
le tomará,
por lo menos,
diez años.

146

*Alejandro Paniagua (Ciudad de México, 1977) es narrador y poeta, autor de, entre otros libros, la novela *Los demonios de la sangre* (Paraíso Perdido, 2017) y el poemario *Tatuajes de un mexicano herido* (Fá Editorial, 2018). Ha sido becario del FONCA en la categoría de cuento, y ha sido ganador del Premio Internacional de Narrativa Ignacio Manuel Altamirano y el Concurso Latinoamericano de Cuento Edmundo Valadés.

LUNETAS

Mi madre compraba lunetas
en lugar de M&M's
porque eran más baratas.
Las servía luego
en un tazón de plástico
sin color y sin forma.
Con un corrector líquido
y un gastado pincel,
yo le pintaba,
a escondidas,
una gran M blanca
a cada chocolate confitado.
Cuando los invitados
escupían las golosinas,
yo bajaba la mirada
y sentía vergüenza
de nuestra medianía.

ALEJANDRO PANIAGUA

INFIERNO

El diablo me vendió su alma.
A cambio le entregué
mis invaluables carencias.
Cuando el demonio muera,
será condenado
a vivir perennemente
en la habitación de 3 x 3 metros
donde mi esposa y yo
no nos dirigimos la palabra
desde hace siete meses.

IL GRAN RIFIUTO

*Noel René Cisneros**

*Poscia ch'io v'ebbi alcun riconosciuto,
vidi e conobbi l'ombra di colui
che fece per viltade il gran rifiuto.*

DANTE ALIGHIERI, *Canto III, Commedia*

Pietro Da Murrone estaba hincado rezando en un rincón de su ermita. Uno de sus discípulos, Laurencio, tratando de agarrar aire luego de haber subido a la carrera la montaña, entró a la cueva e intentó hablar. Sus compañeros, que resguardaban al santo hombre fundador de la Orden de los Hermanos del Espíritu Santo, le ofrecieron un poco de agua mientras él intentaba darles la buena nueva, pero no alcanzaba resuello.

¿Qué pasa hombre?, ¿qué tienes?, ¿por qué esa agitación? Lo interrogaron, mientras le servían un vaso tras otro de agua. *Pero cálmate, toma aire.* Al fin Laurencio, con la mano apoyada en las paredes de la cripta, se logró apaciguar, se echó el cuarto vaso de agua en la cara y les dijo: *Tenemos Papa, tenemos Papa*, lo decía gritando, llorando casi, de alegría. Sus compañeros sabían que el cónclave llevaba demasiado tiempo—su propio maestro les envió una carta a los cardenales— pero no entendían el porqué de la felicidad, el entusiasmo de su hermano.

Tenemos Papa, tenemos Papa, seguía diciendo radiante, estirando la mano hacia la celda de su maestro. Los hermanos entendieron que el electo era Pietro y palidecieron, quedaron unos segundos mudos mientras Laurencio afirmaba con una sonrisa en el rostro. Uno de ellos se llevó la mano a la boca y se echó a reír: carcajadas que colmaron la cueva; el otro empezó a brincar, cerrados los puños.

*Noel René Cisneros (Cuauhtémoc, Chihuahua, 1984) es autor de *Gloria mundi. El nuevo Liber Pontificalis*, ganador del Premio Nacional de Cuento Breve Julio Torri 2015.

El que brincaba se detuvo, tomó del brazo al recién llegado y lo llevó a la celda de Pietro da Murrone. *Maestro, disculpe la intromisión*, dijo al tocar a la puerta, *el hermano Laurencio tiene una noticia*. Incomodado, el santo varón afirmó y luego se levantó de su reclinatorio, su manto estaba marcado en las rodillas por el tiempo que pasaba de hinojos. *Dime, hijo, ¿qué noticia nos traes?* El hermano Laurencio, al darse cuenta de que estaba frente al hombre recién electo Pontífice se sobrecogió; cómo podía dirigirle ahora la palabra. *Hijo...* el santo varón lo miró con sus ojos cristalinos y viejos, esa mirada que años antes lo había convencido de unirse a los Hermanos del Espíritu Santo. *Padre*, dudó un momento, pero debía dar la noticia; *padre ya tenemos Papa*. Pietro se santiguó y miró al techo. *Alabado sea*.

El hermano que había llevado a Laurencio, dándose cuenta de que este no podía decirle la noticia completa, intervino, puesto que su maestro estaba por volver a sus oraciones y se preparaba para arrodillarse: *Padre, no es todo lo que Laurencio tiene que decirle*. Miró a su hermano para que terminara de dar la noticia. *Este... este... el cónclave ya eligió... lo eligieron a usted*.

Pietro da Murrone se desvaneció; los hermanos temieron su muerte, puesto que tardó en volver en sí. Cuando abrió los ojos tenía la mirada perdida, estaba casi inerte sobre el catre; los tres hermanos le echaban aire: uno tenía un vaso de agua en la mano, listo para dárselo en cuanto su maestro la pidiera. Pietro los veía a los tres, luego el crucifijo al pie de su catre, luego sus manos arrugadas y cubiertas de pecas. Al fin vio directo a los ojos a Laurencio. *Hijo, estás seguro de lo que has dicho*. Su cara era la del cordero frente al lobo. *Padre, los cardenales vienen para acá para preguntarle si usted acepta el Solio*. El color volviósele a desvanecer.

Nos tenemos que ir; tenemos que irnos, repetía cual niño, tratando de levantarse, sin fuerza. *Vamos a la cueva alta, la del despeñadero, ahí no podrán los cardenales alcanzarnos*. Las manos le temblaban, los ojos se le humedecieron. *Pero, Padre, es el Espíritu Santo quien lo ha elegido*, intervino uno de los hermanos, el que se carcajeó de felicidad. Pietro empezó a llorar. Laurencio le tomó la mano. *Si Dios Nuestro Señor lo eligió, él en su infinita sabiduría, sabe el porqué*, trató de calmarlo. *Pero... soy tan débil*. Temblaba, las lágrimas seguían el curso de las arrugas en su rostro.

VIRGILIO Y LA “DECADENCIA Y
CAÍDA DEL IMPERIO ROMANO”.
UNA RECREACIÓN POÉTICA
DE LUIS ANTONIO DE VILLENA

*Carlos Mariscal de Gante Centeno**

VIRGIL AND THE “DECADENCE AND FALL
OF THE ROMAN EMPIRE”. A POETICAL RECREATION
BY LUIS ANTONIO DE VILLENA

RESUMEN: El poema “De una carta de Macrobio Teodosio” de Luis Antonio de Villena se comprende más profundamente si se estudia como heredero del “Papyrus” de Ezra Pound por mostrar cómo la composición de textos fragmentarios permite crear poemas modernos de una inesperada capacidad evocadora. Asimismo, en la composición de Villena se encuentra la posible influencia de algunos imaginarios de la decadencia (Edward Gibbon, Constantinos Cavafis). Todo ello permitirá comprender las tres referencias a Virgilio, dos citas y una mención, que aparecen en el poema. A propósito de la última, se propone una interpretación que actualiza el significado del mensaje final de Eneas a Palinuro en la *Eneida*.

PALABRAS CLAVE: Cavafis, Gibbon, *Eneida*, Palinuro, poesía latina, poesía moderna, recepción clásica.

RECEPCIÓN: 26 de marzo de 2021.

ACEPTACIÓN: 03 de mayo de 2021.

DOI: 10.5347/01856383.0140.000303172

ABSTRACT: The poem “De una carta de Macrobio Teodosio” by Luis Antonio de Villena can be better understood if it is studied as an heir of Ezra Pound’s “Papyrus” insofar it showed how the recreation of fragmentary texts allows to write modern poems with an unexpected ability of evocation. In addition, we discuss the likely influence of some decadence imaginaries (Edward Gibbon, Constantinos Cavafis) in Villena’s recreation. All these features will allow a better understanding of the three references to Virgil, two quotes and one mention, found in the poem. Regarding the last one, it’s possible an interpretation that changes the meaning of Aeneas’ final message to Palinurus in the *Aeneid*.

KEYWORDS: *Aeneid*, Cavafy, classical reception studies, Gibbon, Latin Poetry, Modern Poetry, Palinurus.

*Posgrado en Letras Clásicas, UNAM.

VIRGILIO Y LA “DECADENCIA Y CAÍDA DEL IMPERIO ROMANO”. UNA RECREACIÓN POÉTICA DE LUIS ANTONIO DE VILLENA

“Sabía leer a Virgilio y Homero, pero también
sabía que eso ya no valía para nada”

Luis Antonio de Villena,
Áureo joven incógnito

Introducción. La retórica de la decadencia en un poeta pagano contemporáneo

152

La obra poética de Luis Antonio de Villena se cuenta entre las más desafiantes de las últimas décadas en España. Ya desde el primero de sus poemarios, *Sublime solarium* (1971), podía reconocerse una voz marcada por un mosaico de referencias literarias y personajes históricos, dentro de la línea de los llamados “novísimos”, generación literaria con la que entronca la del propio Villena, si bien forma parte de sus epígonos, los “posnovísimos”. El autor fue abandonando progresivamente el lenguaje más pedante y atildado de esta generación para encontrar un lugar propio que él mismo

denominó en alguna ocasión “realismo culturizado”¹ y que también ha dado en llamarse “culturalismo”.² En

¹“En mi caso fue la búsqueda de un clasicismo que nada tiene que ver con el del Siglo de Oro español, sino con el clasicismo grecolatino. Había estudiado letras clásicas en la universidad y conocía bien ese mundo en que Catulo, por ejemplo, me parecía mucho más contemporáneo que otros poetas posteriores. Por lo tanto, en 1979 publico *Hymnica*, mi libro más famoso y más llamativo, porque parecía romper con los ‘novísimos’ y volvía a una poesía de alguna manera realista, un realismo culturizado, cultista”. Osvaldo M. Picardo, “La máscara del poeta: una charla con Luis Antonio de Villena”, *Celehis. Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas* 3 (1994): 230.

²De entre todas las definiciones que se han dado de esta gran tendencia de la segunda mitad del siglo XX, nos parece muy elocuente y pertinente para este trabajo la que el propio Villena ofreció en su introducción a la obra de José Emilio Pacheco, quien también participaba de esta poética culturalista: “El buen culturalismo, el genuino culturalismo, no es un vano exhibicionismo de citas y saberes. Supone dos cosas: una, que la cultura es una inmensa tradición

esa línea más realista y vitalista, en la que la erudición no desaparece, sino que adquiere una forma diferente, se ha mantenido el poeta hasta su último *Grandes galeones bajo la luz lunar* (2020), aunque con diferentes formas rítmicas, innovaciones métricas y temas que han ido ampliándose con el tiempo.

Entre los temas que el poeta ha cultivado más tardíamente se cuenta el que nos va a ocupar en este trabajo: cierta retórica de la decadencia, que liga la visión desencantada del mundo contemporáneo, que él mismo ha calificado en ocasiones como una “Edad Media tecnológica”, con la del Imperio romano. Por ello, en sus poemarios más recientes encontramos multitud de alusiones a la llegada de los bárbaros al Imperio, su conversión al cristianismo y las consecuencias que esto produjo, así como poemas en torno a figuras como el filósofo Boecio o Rómulo Augústulo, el último de los emperadores romanos. Hasta tal punto es persistente este retorno a la Antigüedad tardía en Villena, que dedicó

que nos crece y nos nutre (y entonces consiste en asumir esa tradición, múltiplemente), y otra, que ese saber cultural no va desafiado del vivir, sino que lo enriquece, lo abunda y subraya. Con lo que si un sentimiento propio —fruto de mi intransferible vivencia— se basa o coteja o incorpora a la referencia del vivir de otro (de un pintor o un escritor célebre), se amplía la intensidad y la generosidad referencial de lo vivido”. Luis Antonio de Villena, *Introducción a José Emilio Pacheco* (Xalapa: Universidad de Veracruz, 2019), 36.

un libro, *Caída de imperios* (2011),³ a la recreación de estos momentos de decadencia de Roma, tomada por la brutalidad, la ignorancia y la destrucción de libros y monumentos. Como muestra del tono y contenido de estos poemas, podemos copiar las últimas líneas del primer poema de esta obra, “Isiacus (relato histórico)”:

El mundo va a entrar —está entrando ya— en una edad espantosa, tris-tísima e inhumana. ¿Qué libertad es la libertad de obedecer? ¿Qué humanismo que la gente sea cada vez más estúpida y no sepa pensar, mientras crece la violencia y el tiránico poder de quienes se consideran a sí mismos únicos y santos? Si alguna vez vuelve la belleza al mundo —concluyó el matemático Timarco— nosotros, evidentemente, ya no la veremos.⁴

³ En el prólogo a este poemario, Villena explica su analogía poética con la decadencia romana, deliberadamente anacrónica, con una cita final de Virgilio (*Aen.* 2.360) que ambienta la negra noche en la que ve sumirse su mundo: “He creído, hace bastante tiempo, que vivimos un mundo malo, el fin de una profunda crisis, un cambio de época, que no llegará sin sus correspondientes turbulencias. Por ello —y por mi amor al paganismo y al mundo clásico— estos textos poemáticos, ensamblian conscientemente la actualidad (que no ha hecho sino reforzar mis presupuestos) y las imágenes finales del Imperio romano, según fuentes antiguas e historiadores modernos. Los anacronismos son, así, tan lógicos como voluntarios. [...] Dice Virgilio en su *Eneida*: ‘Nox atra circumvolat umbra’. O sea, ‘La noche nos envuelve con su cavernosa sombra’. No es mentira”. Luis Antonio de Villena, *Caída de imperios* (Sevilla: Renacimiento, 2011), 12.

⁴ *Ibid.*, 18.

El mismo relato de destrucción de bibliotecas y templos, zafiedad y pérdida de la belleza alcanzada por la cultura pagana anima el poema que vamos a estudiar en este artículo, “De una carta de Macrobio Teodosio”, en el que Villena recupera la figura de Macrobio, el sabio erudito tardoantiguo, para imaginar una carta a su hijo Eustacio, lamentando el triunfo de los bárbaros y la inutilidad del pensamiento y los versos de los grandes poetas de la Antigüedad ante quienes se enseñorean en las ruinas de una civilización superior.⁵ Para tal fin, podremos comprobar cómo, a nuestro juicio, Villena recurre tanto a la persona como a la

traducción del poeta Virgilio, como homenaje y muestra de la gran poesía pagana y anhelo de otro tiempo, en una composición deudora de la obra de tres autores modernos fundamentales: Ezra Pound, por la introducción de la “poética del fragmento” en su “Papyrus”, Edward Gibbon, por sus reflexiones sobre la caída del Imperio romano y el papel de los cristianos en ella, y Constantinos Cavafis, por sus poemas acerca de la llegada de los cristianos a la propia Roma y su contraposición y defensa de la sensualidad pagana frente a las nuevas costumbres cristianas. Estos autores determinan la visión de Villena y realzan la figura de Virgilio como abanderado de los valores y la belleza perdidos.

⁵El poeta y catedrático de filología latina Juan Antonio González Iglesias explica la evolución del paganismo de Villena, desde una versión precristiana y por tanto inconsciente de su oposición al cristianismo, hasta otra contemporánea y combativa con el propio cristianismo en los siguientes términos: “Se ha hablado mucho de la paganidad de Luis Antonio de Villena. Sus primeros libros se acogían a una helenidad cultural que básicamente era *anterior* al cristianismo. Entonces casi escribía como si fuera un griego o un romano de los que ni siquiera imaginaron lo que se les venía encima. En realidad, no eran paganos porque no sabían que lo eran. No se oponían al cristianismo. Había algo de paradisiaco, edénico o adánico en esa ignorancia —ideal— de lo judío y de lo cristiano. Por algo los griegos son los jóvenes de nuestra cultura. Así era el primer Villena. Años después, su paganidad se vuelve efectiva. Consciente. Es la del que conoce bien el otro orden moral, y emplea incluso su lenguaje. Es *posterior* al cristianismo. Protesta como un verdadero pagano: coexiste con los cristianos, lucha contra ellos”. Juan Antonio González Iglesias, “La estética disidente de un poeta pagano”, en Luis Antonio de Villena, *Alejandrias. Antología 1970-2013* (Sevilla: Renacimiento, 2015), 15.

“De una carta de Macrobio Teodosio”. Poética del fragmento

El poema de Luis Antonio de Villena del que nos vamos a ocupar aquí es, como adelantamos, “De una carta de Macrobio Teodosio”, del poemario *Imágenes en fuga de esplendor y tristeza* (2016). Se trata de un poema en prosa, como ha venido haciendo Villena en sus últimos poemarios: el más relevante a este respecto es *Prosa del mundo* (2007), conformado únicamente por composiciones en prosa poética.

En el caso de este poema en prosa, además, desde el punto de vista formal debe mencionarse una particularidad que contribuye a ambientar su propio contenido: el texto está escrito como si se tratara de un manuscrito con lagunas textuales. De esta forma, algunas frases se encuentran incompletas y están cortadas por unos puntos suspensivos entre paréntesis, como si estuviésemos leyendo un texto antiguo con algunas *lacunae* desconocidas. Con ello se consigue el efecto poético de introducir al lector en el espíritu de los paganos que, ante la llegada del cristianismo y la destrucción de su propio mundo, trataron de reivindicar en vano su propia cultura.

Tal tratamiento poético de textos que se presentan en una forma deliberadamente fragmentaria remite, a nuestro juicio, a la moda literaria instaurada por cierta vertiente del *modernism* anglosajón y, especialmente, al poeta estadounidense Ezra Pound, que en su “Papyrus” construyó un pseudo-poema de Safo, la poeta de la Grecia arcaica cuya obra se nos ha transmitido en un estado mayoritariamente fragmentario, en el que tan solo aparecían tres palabras:

Spring...
Too long...
Gongula...⁶

⁶“Primavera... / Demasiado larga... / Gongula...”. Ezra Pound, *Lustra*, trad. por Juan Arabia (Buenos Aires: Buenos Aires Poetry, 2016), 108-109.

Esta pseudocita de Safo en la obra de Pound inaugura precisamente la posibilidad de recuperar la Antigüedad incluso en sus formatos más fragmentarios, pues estos textos plagados de lagunas, en apariencia inservibles y desprovistos de significado para el lector moderno; sin embargo, invitan a imaginar qué pudo haber en los pasajes perdidos⁷ y confiere un especial patetismo a la propia lectura del poema. Como señala Barrios Castro: “El propio fragmento se vuelve un concepto en sí mismo y no una mera circunstancia en el poema de Pound, pues estamos ante la creación intencional de la propia naturaleza fragmentaria”.⁸

Por su parte, en el poema de Villena el propósito es bien diferente al de Pound, aunque en parte siga su estela:⁹ no se trata de inventar un

⁷Tal énfasis en la imaginación del lector forma parte de una concepción vanguardista de la Antigüedad que encuentra en estas formas fragmentarias una concepción de la poesía clásica novedosa y sugerente, como señala Hugh Kenner en su *The Pound era*: “Which is all of the story, like a torn papyrus. That is how the past exists, phantasmagoric weskits, stray words, random things recorded. The imagination augments, metabolizes, feeding on all it has to feed on, such scraps”. Hugh Kenner, *The Pound era* (Berkeley: University of California Press, 1971), 5.

⁸María José Barrios Castro, “Un fragmento ficticio de Safo en Ezra Pound: ¿Pseudocita o monólogo dramático?”, *CFC (G): Estudios griegos e indoeuropeos* 19 (2009): 241.

⁹Pound muestra con su “Papyrus” las posibilidades poéticas que guarda la recreación de fragmentos de textos antiguos para las estéticas modernas. Véase: Janine Utell, “Virtue in scraps, mysterium in fragments. Robert Graves, Hugh Kenner, and Ezra Pound”, *Journal of Modern Literature* 27, núm. 1

fragmento sáfico, ligado además a la pintura de Lawrence Alma Tadema y al haiku como estudió la propia Barrios Castro, sino de conformar otro texto fragmentario, aunque más legible que los conservados de Safo, para recalcar el sentido de fin de una época, de declive de la Roma pagana y de transmisión corrompida de la pseudocarta.

Villena, además, atribuye la redacción de la carta-poema a Macrobio Teodosio (siglo IV-V d.C.), autor de una obra fundamental de la Antigüedad tardía, las *Saturnales* (en torno al siglo V d.C.), un conjunto de diálogos ambientados en un simposio acerca de diversos temas literarios del mundo grecolatino (entre ellos, destacan las comparaciones entre la poesía homé-

rica y la virgiliana). Macrobio, además, es conocido por ser uno de los defensores de las ideas del paganismo, en su caso a partir de una filosofía neoplatónica, frente a las nuevas corrientes cristianas. Asimismo, ahondando en esta suerte de “monólogo dramático”¹⁰ en forma de carta, no resulta un detalle menor que el destinatario lleve el nombre de Eustacio, el hijo del propio Macrobio, a quien dedicó sus *Saturnales*.¹¹

Para comprender el poema de Villena, por lo tanto, deben tenerse en cuenta estos dos recursos literarios del poeta para ambientar su poema: la composición de un texto fragmentario, en el que las lagunas en el texto no son un defecto o una pérdida, sino un elemento que invita al lector a

(2003): 94-109. Tras Pound, muchos otros han continuado esta recuperación fragmentaria de la Antigüedad, hasta llegar a otra autora de nuestro tiempo como Anne Carson, quien en su traducción de Safo afirma que va a utilizar los corchetes que marcan estas lagunas incluso en pasajes en los que los textos de Safo no los tenían, creando con ello una auténtica “poética del fragmento”, donde estos pueden añadirse o eliminarse a conveniencia del propio poeta-traductor moderno: “No se trata de que cada hueco o resto legible esté señalado específicamente: ello convertiría la página en un torbellino de marcas e impediría la lectura. Los corchetes son más un gesto estético hacia la circunstancia papiroológica que un registro exacto de ella. [...] Los corchetes son apasionantes. Incluso si te estás acercando a Safo en una traducción, no hay razón para que te pierdas el drama de intentar leer un papiro rasgado por la mitad o acribillado de agujeros o más pequeño que un sello de correos: los corchetes implican un espacio libre para la aventura de la imaginación”. Anne Carson, *Si no, el invierno. Fragmentos de Safo*, trad. por Anne Carson y Aurora Luque (Madrid: Vaso Roto, 2019), 16-17.

¹⁰Sobre el monólogo dramático y su importancia para la creación de modernas lecturas de la Antigüedad, puede verse el trabajo de Francisco García Jurado, “Teatralidad de lo lírico. «El monólogo dramático» como encuentro complejo entre literaturas antiguas y modernas”, en *El teatro en otros géneros y otros géneros en el teatro II. Estudios de teatro romano en honor del profesor Benjamín García Hernández* (Zaragoza: Pórtico Librerías, 2017), 103-136.

¹¹Recuérdese el prefacio del libro I de las propias *Saturnales*: “Muchas y diversas son las cosas, Eustacio, hijo mío, con las que la naturaleza nos ha creado lazos afectivos a lo largo de esta vida, pero el vínculo más fuerte con el que nos ha encadenado es el afecto por aquellos que hemos engendrado, y hasta tal punto quiso que nos implicáramos en su educación y crianza, que los padres, si los planes resultan conforme a sus deseos, de ninguna otra cosa pueden recibir tanto placer ni, si resulta al contrario, tanta tristeza”. Macrobio, *Saturnales*, trad. por Fernando Navarro Antolín (Madrid: Gredos, 2010), 111.

valerse de su imaginación para completarlos. En segundo lugar, el empleo de Macrobio como persona poemática y de Eustacio, su hijo, como destinatario de la carta-poema en la que el autor relatará la situación de barbarie y destrucción en que encuentra sumida Roma.

Imaginarios modernos de la decadencia romana. Entre Gibbon y Cavafis

Antes de comentar otros aspectos fundamentales de la recreación poética de Villena, es necesario citar una primera parte del poema “De una carta de Macrobio Teodosio” para atender a su tono, contextualización y estilo:

Salud, Eustacio mío (...) Es muy árida la estación del sol y casi sin agua ahora. Rotos, medio desmoronados casi todos los acueductos, se ha de recurrir a mulas que (...) El polvo es excesivo —y las moscas— porque las calles están sucias y faltan adoquines.
¿Los templos?
Saqueados en su mayoría.
Con estatuas de Eros, ya sabes, forjan candiles. ¡Algo pervive de la vieja llama! Estas gentes, los visigodos no son tan amantes de la Iglesia como suponen. Tienen su propia ley. Pero los avaros obispos les

perdonan diezmos y les dicen “hermanos”.

(...) Tramposos sí lo son, y hábiles al usar lo que no practican...

Mas ¿qué somos los pobres últimos romanos? Viejos defensores de bibliotecas y de alguna terma con siervos, aunque solo funcionen regular Ni es mi tiempo ni tampoco el tuyo (...) Hablamos y escribimos cosas que ni leen ni entienden y que se les importan menos que una higa.

Amigo: No es agradable ver el fin del mundo.¹²

Como se observa, Villena compone un poema en el que el sentimiento de destrucción de la cultura pagana comienza por establecer un correlato arquitectónico y urbanístico: la destrucción de los acueductos y calzadas y la suciedad que puebla las calles de Roma derivan en una crítica moral de la hipocresía de los nuevos habitantes de la ciudad (“no son tan / amantes de la Iglesia como suponen”) y, finalmente, en un repliegue en la propia tradición (“viejos defensores / de las bibliotecas y de algunas termas con siervos”). Además, Villena caracteriza a los nuevos bárbaros como gente ignorante y despec-

¹²Luis Antonio de Villena, *Imágenes en fuga de esplendor y tristeza* (Madrid Visor, 2016), 108. Los puntos suspensivos entre paréntesis “(…)” son del texto original.

tiva¹³ que rechaza la gran tradición pagana (“Hablamos y escribimos / cosas que ni ven ni entienden”).

Por otro lado, resulta muy relevante para nuestro estudio que, finalmente, se ocupe de la importancia otorgada por Villena a la poesía de Virgilio como último reducto de esa gran cultura en decadencia. Así sucede con la intención de mostrar con una imagen este proceso de destrucción por medio de la apropiación de los restos del pasado. Villena emplea para ello una metáfora: los candiles forjados con las propias estatuas de Eros-Cupido, el dios pagano del amor, hijo de Hermes-Mercurio y Afrodita-Venus, donde pervivirá, al menos, una llama —la propia de un candil— que recuerde otra antigua —la de Eros—. Tal imagen concluye con una exclamación, entre irónica y apesadumbrada: “¡Algo pervive de la antigua llama!”. Esta expresión no es casual, sino que debe entenderse, a nuestro

juicio, ligada a las referencias a Virgilio que pueden encontrarse en la segunda parte del poema, que comentaremos más adelante.

Por el momento, es importante señalar que Villena está traduciendo un famoso hemistiquio de la *Eneida* (*Aen.* 4.23): *agnosco veteris vestigia flammae*, “reconozco los restos de una antigua llama”.¹⁴ Tal pasaje, sin comillas como sucede con la cita al final del mismo poema, supone en sí mismo una reelaboración del verso antiguo: Virgilio lo compuso dentro del diálogo de Dido, la reina cartaginesa, con su hermana, Ana. Dido trataba de explicarle sus sentimientos al caer rendida ante el relato de Eneas (y la acción divina de la cruel Juno), que le había hecho albergar un sentimiento que creía olvidado con la muerte de su esposo Siqueo.

Villena recupera esa conmovedora expresión de quien recobra la capacidad de enamorarse tras la muerte de su esposo, para darle un nuevo sentido en su poema: el sentimiento, repetimos entre irónico y apesadumbrado, de reconocer la “antigua llama” (*vetus flamma*) de las estatuas de Eros refundidas en los candiles de los cristianos, por lo que podríamos decir que ese sentimiento despertado en Dido deja paso al recuerdo de las estatuas paganas a Eros-Cupido, símbolo del Amor en cuanto deseo que, como seña-

¹³ En *La prosa del mundo*, Villena incluye un poema, “Rómulo Augústulo”, con el que recuerda de nuevo al último emperador romano. En un momento de aquel poema en prosa que no tiene ni tan siquiera diferenciación versal, retrata el desprecio de “los galileos” por otro de los grandes poetas romanos, el siempre provocador Ovidio: “Los templos yacen saqueados y las estatuas cubiertas de grafitos vulgares u obscenos. ¿Ovidio? ¿Qué malparido es ese?, gritan quienes trafican con todo al fondo de la taberna. Sucio el mundo y sucia la vida, también las paredes están sucias como el mar y el aire, prietos de incendios y degollina”. Luis Antonio de Villena, *La prosa del mundo* (Madrid: Visor Libros, 2009), 109.

¹⁴ Las traducciones del latín son mías.

la Pierre Grimal en su *Diccionario de mitología griega y romana*, es “una fuerza fundamental del mundo”, pues “asegura no solo la continuidad de las especies, sino también la cohesión interna del cosmos”.¹⁵

Esta cita de Virgilio, en apariencia nimia, termina adquiriendo una significación mucho mayor en el poema gracias a su inclusión dentro de un imaginario de la decadencia que ha ido construyéndose en la historiografía y la literatura moderna. A nuestro juicio, entre la variedad de “decadencias” que la modernidad ha encontrado en la Antigüedad tardía, Villena es aquí deudor de, al menos, dos de ellas: la del historiador británico Edward Gibbon y la del poeta neoheleno Constantinos Cavafis.

Por lo que respecta al primero de estos autores, Gibbon es el autor de una importante obra, *History of the decline and fall of the Roman Empire* (1776-1793), que analizaba desde sus presupuestos filosóficos ilustrados las causas de la decadencia del Imperio. En tal análisis, que Gibbon desarrolló a lo largo de seis volúmenes, el cristianismo quedaba retratado como uno de los factores fundamentales que habrían precipitado la caída de Roma, cuya decadencia, paradójicamente, habría favorecido la propagación de

¹⁵ Pierre Grimal, *Diccionario de mitología griega y romana*, trad. por Francisco Payarols (Barcelona: Paidós, 1989), 171.

esa fe, que Gibbon en su racionalismo concebía como una superstición.¹⁶

Gibbon argumentaba que, aprovechando las horas bajas del Estado y el ánimo de los romanos, el cristianismo había impuesto sus creencias heredadas del judaísmo, que el propio autor inglés consideraba el gran enemigo histórico del paganismo. Al inicio del capítulo XV de su *opus magnum*, que inicia el relato de Gibbon sobre el avance del cristianismo, lo resumía en esta imagen: el autor muestra una cruz triunfante sobre los restos del Capitolio, la colina sagrada donde se encontraban los templos dedicados a la *Fides* (la divinización del compromiso de los ciudadanos) y a Júpiter Óptimo Máximo, uno de los centros del poder de la Roma antigua:

Mientras aquel gran cuerpo era invadido por una violencia abierta o socavado por una lenta decadencia, una religión pura y humilde se fue inter-nando mansamente en los ánimos,

¹⁶ Como señala el historiador de las religiones Duncan S. Ferguson: “His purpose, to trace the decline and fall of the Roman Empire, suggested the direction which his interpretation was to take. Christianity, for Gibbon, is a major factor in the collapse of the empire. This impulse is given content and definition by his ideological and attitudinal presuppositions. As a rationalist, he treats certain Christian tenets and claims as superstition. As an admirer of Rome, he laments the detrimental effect of Christianity on the empire. Hostile to religion, he makes the Christian religion appear to be the enemy of goodness, truth, and justice”. Duncan S. Ferguson, “Historical understanding and the Enlightenment”, *Historical Magazine of the Protestant* 52, núm. 4 (1983): 402.

creció en silencio y en la oscuridad, se robusteció con la oposición y finalmente enarboló la insignia triunfadora de la Cruz sobre los escombros del Capitolio.¹⁷

Leído el poema de Villena junto con las ideas de Gibbon acerca del papel fundamental de la fe de los “galileos” en el fin del Imperio, puede comprenderse el origen de esas imágenes de acueductos destruidos y templos saqueados, así como la sensación de su propio Macrobio de estar siendo invadido por una turba fanática e ignorante. Más adelante, Gibbon reflexionó acerca de la concepción cristiana de los rituales y relatos mitológicos que siempre concibieron con espanto y recelo. Según Gibbon, ni Homero ni Virgilio, emblemas del paganismo a los que Villena alude más adelante, se libraron de aquel estigma:

Si echamos una mirada a los numerosos restos de la Antigüedad percibiremos que, frente a las representaciones inmediatas de los dioses y los instrumentos sagrados del culto, las elegantes formas y agradables ficciones consagradas por la fantasía griega se habían introducido como los ornamentos más ricos de las casas, los trajes y el mobiliario de los paganos. Incluso las artes de la música y la pintura, de la elocuencia y la poesía

¹⁷ Edward Gibbon, *Historia de la decadencia y caída del Imperio Romano* (Madrid: Turner, 2006), 557.

fluían del mismo e impuro origen. En el modelo de los padres, Apolo y las Musas eran órganos del espíritu infernal; Homero y Virgilio, sus sirvientes mayores, y la bella mitología que penetraba y animaba el genio de sus composiciones estaban destinados a celebrar la gloria de los demonios. Incluso el idioma corriente y en Grecia y en Roma abundaba en expresiones familiares, pero impías, que el cristiano imprudente podía proferir descuidadamente u oír con sobrado sufrimiento.¹⁸

Por su parte, el poema de Villena también sitúa a Homero y Virgilio¹⁹ como los grandes representantes de la Grecia y Roma paganas, a quienes ya nadie presta atención. Más adelante, el poeta español presenta la situación de odio e incompreensión a la que se enfrenta su Macrobio:

Ni Virgilio ni tan siquiera el ciego Homero disponen para ello. Los cíclopes bestiales acaso fueran solo imagen acertada de la corrupción y suciedad tremendas... Hablas

¹⁸ *Ibid.*, 575.

¹⁹ En un poema titulado “Áureo joven incógnito”, en el que vuelve a reflexionar sobre las impresiones del último emperador Rómulo Augústulo en aquellos tiempos de ruina del Imperio, Villena recurre también a los nombres de los grandes épicos y educadores de la Antigüedad. Los autores resumen con sus meros nombres una preciada herencia del paganismo que, sin embargo, se torna fútil ante la ignorancia de las turbas bárbaras: “Sabía leer a Virgilio y Homero, pero también sabía que eso ya no valía nada”. Luis Antonio de Villena, *Imágenes en fuga*, 64.

de generales que vi aún de joven, pero no Estilicón ni (...) Serían estatuas —si alguien las modelara— no seres vivos. No existen. Viejos soldados cuidan cabras apoyados en triclinios rotos. Junto a la cabeza de un fauno (sin cuerpo) orinan y defecan los niños entre las acederas, mientras las acequias se convierten en agüeras sucias... Todo es del desastre (...) Los jóvenes dioses murieron y no hay palestras ni estadio... ¿Vives mejor en la vieja, ancestral Cartago? El sol sale sobre el escarmiento. Y la luna ilumina la mudez. Ser salvaje es ser natural y solo los viejos (...) aquellos días del río, con los festivales a la Gran Madre y los adonis desnudos. Me respeta porque sé. Me odia porque no soy galileo. Espanto con gatos a las ovejas (...).²⁰

En este último pasaje puede verse cómo, además de un componente religioso (paganismo frente a cristianismo), Villena introduce en los últimos versos un elemento más: la visión del cuerpo humano (“los adonis desnudos”) y las festividades paganas donde podían celebrar a sus dioses (“aquellos días del río, con los festivales de la Gran Madre”). En concreto, la mención a la “Gran Madre” se refiere a Cibeles, divinidad frigia a la que los romanos celebraban con ritos orgiásticos.²¹ Este último aspecto, además,

²⁰ *Ibid.*, 108-109.

²¹ Según la entrada “Cibeles” en el diccionario de mitología de Pierre Grimal: “Su poder se

determinará la imagen final del poema, también tomada de la poesía de Virgilio, como tendremos ocasión de comentar. No resulta menor el segundo momento en que Villena recurre a Virgilio, al mencionarlo junto con Homero, los dos grandes poetas épicos de la Antigüedad cuya lectura se revela inútil ante el avance de estas nuevas ideas.

El otro componente fundamental del discurso de Villena acerca del paganismo es, a nuestro juicio, el contenido de las composiciones del poeta de la moderna Alejandría, Constantinos Petrou Cavafis. En los poemas del autor neoheleno encontramos todo un imaginario de la decadencia, similar en algunos puntos al de Gibbon, pero con un énfasis propio en la sensualidad. Si en el inglés el elemento fundamental era la contraposición entre paganismo y cristianismo, con un énfasis en el carácter fundamentalista del cristianismo frente a la razón ilustrada que él mismo quería representar, en la poesía de Cavafis (como

extiende sobre la naturaleza toda, cuya potencia vegetativa personifica. Es honrada en las montañas del Asia Menor, desde donde su culto se ha difundido por todo el mundo helénico y, más tarde, por el romano, cuando, en el 204 antes de Jesucristo, el Senado de Roma resolvió traer de Pesinunte la ‘piedra negra’ que simbolizaba la diosa y erigirle un templo en el Palatino. [...] La importancia de Cibeles se debe principalmente al culto orgiástico que se desarrolló a su alrededor, y que sobrevivió hasta una época tardía bajo el Imperio romano”. Grimal, *Diccionario*, 100.

ha estudiado Peter Jeffreys)²² su imaginario de la decadencia muestra una preferencia por la contraposición entre la sensualidad que el autor encuentra en la *paideia* griega que heredaron los romanos y la mentalidad del naciente cristianismo. Una muestra de esta contraposición puede encontrarse en el poema “De la escuela de un célebre filósofo (1921)”, en el que, como señala Jeffreys, “we have yet another example of the strained tension between Greek paideia, male beauty, and sensuality that is set against the backdrop of a contemplated but ultimately rejected religious conversion”:²³

Fue discípulo de Ammonio Sacca durante dos años;
mas la filosofía le aburría tanto como Sacca.

Después sintiose atraído por la política. Pero la abandonó.
El Gobernador era estúpido;
y como él los solemnes y
oficiosos imbéciles de su séquito;
su griego era una forma bárbara,
qué idiotas.
Su curiosidad le hizo interesarse por la Iglesia; ser bautizado
y pasar por cristiano. Mas pronto
cambió de idea. Sin duda eso
disgustaría a sus padres,
prominentes paganos; y

²² Peter Jeffreys, *Reframing Decadence. C. P. Cavafy's imaginary portraits* (Ithaca / Londres: Cornell University Press, 2015).

²³ *Ibid.*, 118.

suspenderían en el acto
—cosa indeseable— su
asignación tan generosa.
Desde luego algo había de hacer.
Comenzó a frecuentar
las casas de placer de Alejandría,
todos los sórdidos burdeles.
La fortuna había sido amable
con él, regalándole una figura
sumamente atractiva.
Y él disfrutaba de ese divino
obsequio.²⁴

Este relato muestra el espíritu de la época que tanto Cavafis como Villena, a pesar de sus diferencias, están interesados en recrear: en el poema del alejandrino se cuenta la historia de un joven que, desencantado con la política, prueba suerte al convertirse a la fe cristiana. Además, Cavafis es particularmente perspicaz al mostrar a sus propios padres, de orígenes paganos, descontentos con la salida de la Iglesia de su propio hijo, pues ya se mostraba cómo el cristianismo estaba llamado a ser la religión dominante. Frente al propio cristianismo, Cavafis presenta la sensualidad del joven que vive libremente de su cuerpo.²⁵

²⁴ Constantinos Cavafis, *Poesías completas* (Madrid: Hiperión, 1985), 127.

²⁵ Esta contraposición reaparece en otro texto de Villena, “Cavafis en Atenas. 1932”, en el que el autor dedica un poema a un retrato fotográfico del propio Cavafis de 1932, cuando le fue diagnosticado un cáncer. En aquel poema, el autor contrapone el recuerdo de los días de juventud pagana del propio Cavafis con la vejez en que ya siente todo ido: “Me consuela la belleza de Calímaco y de Miiisco. / Me consuelan los muchachos de los antros de estío. / Me consolaron el deseo y la luz. Pero ahora

Tal contraposición aparece en otros lugares de la obra de Cavafis. Véase, por ejemplo, el poema titulado “Juliano y los ciudadanos de Antioquía (1926)”. Ahí, el poeta presenta al emperador Juliano el Apóstata (331-363), que trató de revertir el avance del cristianismo y, entre otras cosas, de impedir la enseñanza a los cristianos para evitar su proselitismo. Cavafis, a la manera de otro “monólogo dramático”, recrea una cavilación del emperador en torno a la enorme voluptuosidad y deleite que los espectáculos teatrales proporcionaban a los ciudadanos de Antioquía y la pérdida que se produciría si triunfaran los seguidores de Jesucristo:

¡Era imposible que renunciaran
a su maravillosa existencia;
a la variedad de sus
diversiones; al esplendor
de su teatro donde se unía el Arte
con las eróticas voluptuosidades
de la carne!

Inmorales sin duda —y no poco—
fueron. Pero tenían la satisfacción
de saber que su vida era la
inimitable vida de Antioquía,
la placentera,
la absolutamente elegante.

Renunciar a todo aquello,
¿y para qué?

solo / hay polvo del desierto. Somos nada y nada queda...”. Villena, *Imágenes en fuga*, 101.

Por sus caprichos sobre los
falsos dioses,
su tediosa autopropaganda;
su infantil miedo al teatro;
su ñoñería sin gracia;
su ridícula barba.

Oh ciertamente ellos a la
Chi preferían, oh ciertamente
preferían la Kappa; cien veces.²⁶

Cavafis propone aquí, por tanto, una melancólica reflexión que, comenzando con las dulzuras del propio paganismo (“vida [...] / la placentera, la absolutamente elegante”) se contrapone, en la penúltima estrofa, a la aportación que habría hecho el cristianismo, criticada y ridiculizada en comparación con el disfrute sensual proporcionado por los espectáculos teatrales, tan criticados por los primeros padres de la Iglesia.²⁷ Esta nueva contraposición entre cristianismo y paganismo, además, concluye con una nota triste y desengañada, porque el autor se muestra seguro de que, finalmente, quienes lograrán triunfar serán los cristianos. Los habitantes de Antioquía, a pesar de que han podido disfrutar de una “maravillosa existencia” preferirán, como dice Cavafis,

²⁶ Cavafis, *Poesías completas*, 153.

²⁷ Uno de los autores que mejor representa el rechazo de los primeros escritores cristianos al teatro romano fue Tertuliano (s. II-III d.C.) en su *De spectaculis*. A este respecto puede verse el trabajo de Ana Teresa Marques Gonçalves, “Tertuliano e a crítica aos espetáculos dos gentios: Aspectos políticos e religiosos na obra *De spectaculis*”, *Revista Europa*, 7 (2013): 99-112.

“la Chi” (χ, letra inicial de la palabra griega, *Χριστός*, Cristo) y “la Kappa” (κ, la inicial del nombre del emperador Constancio, predecesor de Juliano,²⁸ o tal vez del de Constantino, el primer emperador en convertirse al cristianismo).

***Nudus in ignota harena.* El legado de Virgilio frente a la decadencia antigua y moderna**

En las líneas anteriores hemos tenido ocasión de comprobar cómo el poema de Villena situaba dos alusiones a Virgilio en distintos versos, como una mención del nombre del autor junto con Homero, representantes de la mejor literatura pagana, y también en la cita del libro IV. Además, el poeta español le reserva un lugar todavía más destacado, que, en cierta forma, constituye el cierre y el clímax de los pensamientos expuestos por su Macrobio. Leamos, por tanto, los últimos versos:

¿Qué hago aquí? Sé feliz. Si otro mundo hubiese nos desconocería asimismo... Aguardo el fin del fin, entre ruidos turbulentos. Acuérdate de mí y repite el verso del mantuario que supo la verdad: “Palinuro, desnudo yacerás en playa que no conoce nadie”.²⁹

²⁸ Ambas aclaraciones están tomadas de las notas de José María Álvarez a su traducción de Cavafis, *Poesías completas*, 153.

²⁹ Villena, *Imágenes en fuga*, 109.

Aunque no se mencione al autor de esa frase entrecomillada, el lector versado en la literatura clásica inmediatamente puede reconocerla como una traducción bastante literal del último verso del libro V de la *Eneida* (*Aen.* 5.871), en la que se narra el desdichado final de Palinuro, timonel de la nave de Eneas. En concreto, estamos ante las palabras con las que Eneas se despidió de él y lamenta su suerte:

O nimium caelo et pelago
confise sereno, nudus in ignota,
Palinure, iacebis harena.³⁰

En este punto, Villena se apropia del verso virgiliano y efectúa, a nuestro juicio, una serie de modificaciones en el significado que tenía en la narración virgiliana, dado que se presenta sin un contexto que remita al lector a los hechos narrados en la *Eneida*. Tales hechos consisten, de forma muy resumida, en la muerte de Palinuro confiado “en la tranquilidad del cielo y el mar” que a causa de la visita de *Somnus*, el dios del sueño, cae al mar, pues se queda dormido cuando el dios le sacude sobre la cabeza un ramo humedecido con agua del Leteo. Palinuro cae al mar, llevándose consigo el timón y parte de la popa del barco. Las palabras que acabamos de leer las pronuncia Eneas inmediatamente después

³⁰ “¡Oh, demasiado confiado en la tranquilidad del cielo y el mar, / Palinuro. Desnudo yacerás sobre una playa ignorada”.

de su caída. En su breve intervención, Eneas lamenta la confianza que Palinuro ha tenido en las condiciones ambientales y le augura que terminará varado en alguna playa desconocida (*ignota harena*) y sin recibir la debida sepultura, por lo tanto, “desnudo” (*nudus*) querría significar también “carente de entierro”.³¹

En el poema de Villena no encontramos referencias a esta narración, sino que el Macrobio al que ha ido dando forma en el poema escribe a su hijo un mensaje de cierta serenidad desencantada con la posibilidad de un entorno mejor (“si otro mundo hubiese, nos desconocería asimismo”) para esperar que su propio mundo acabe pronto sin turbación de su ánimo, a pesar del ambiente hostil y brutal que el poeta ha ido describiendo. Los consejos concluyen con el verso virgiliano que, a nuestro juicio, tiene un significado diferente en el contexto de este poema moderno. Dado que el autor había hecho hincapié en varios momentos en la pérdida del disfrute desprejuiciado del cuerpo (“viejos defensores [...] de alguna terma con esclavos”, “aquellos días / del río con los festivales a la Gran Madre y

los adonis desnudos”), a nuestro juicio el ideal estético y moral que contiene el verso virgiliano se sigue precisamente de estas ideas escritas en las líneas anteriores.

Ante la ausencia de cualquier referencia al final de Palinuro en el poema de Villena, creemos que pueden proponerse al menos dos interpretaciones del nuevo significado del verso virgiliano. La primera consistiría en concebir ese verso “del mantuano que supo la verdad” como un consejo que debe recordar Eustacio: una suerte de *memento mori* a la inversa, es decir, un recuerdo del carácter mortal del hombre no cuando ha vencido, sino precisamente en un momento en que ve derrumbarse su mundo. En este caso, la “playa ignorada” del poema virgiliano haría referencia al Hades, a la muerte en última instancia. Por ello, el Macrobio de Villena le aconseja a su hijo que no se preocupe en exceso por las desdichas presentes, pues finalmente terminará yaciendo (el tiempo futuro de *iacebis* [‘yacerás’] acentúa la firmeza del mensaje) “desnudo” (*nudus*) en un lugar que nadie conoce, es decir, el propio Hades, al que todo humano termina llegando.

Una segunda posibilidad de interpretación consistiría, a la luz de los versos precedentes, en interpretar el significado de la desnudez del Palinuro insepulto como un último home-

³¹ Los avatares de la muerte de Palinuro han dado lugar a un buen número de recreaciones poéticas, novelísticas y literarias en el siglo XX. Puede verse un estudio de ellas en la obra fundamental de Ziolkowski, *Virgil and the moderns* (Princeton: Princeton University Press, 1993), 97-98, 134-139, 147, 237.

naje a los ritos paganos y a la sensualidad sin tapujos que Macrobio veía desaparecer ante sus ojos. Además, la idea de la *ignota harena*, es decir, de la playa desconocida, en lugar de referirse al carácter insepulto del cuerpo de Palinuro, se referiría, a nuestro juicio, a un ideal de apartamiento del mundo, similar al ya aconsejado por Macrobio a su hijo (“¿Qué hago aquí? Sé feliz. Si otro mundo hubiese nos desconocería asimismo...”): un ideal ascético, similar al propuesto por Epicuro (*látthe biōsas*),³² es decir, vive lejos de la turba ignorante y violenta y aléjate de los asuntos públicos.

La conjunción de la desnudez y el alejamiento del mundo constituyen, asimismo, un homenaje al propio Epicuro, quien cifró la felicidad humana en la satisfacción moderada de los placeres y una huida de los asuntos públicos, máximas ambas que Villena ha ensalzado en los versos precedentes y, a nuestro juicio, quedan resumidas en la cita virgiliana. Sensualidad,

sabiduría, por el conocimiento que produce la lectura de Virgilio y alejamiento del mundo parecen ser los significados que termina adquiriendo el verso virgiliano en el contexto de las reflexiones de este moderno Macrobio. Tales significados, además, en el contexto de la decadencia del Imperio y la toma del poder de los cristianos, son una suerte de testamento pagano para el futuro (nada menos que nuestro siglo XXI) basado en esas tres ideas.

Finalmente, puede añadirse un último elemento a la reelaboración de Virgilio propuesta en este poema por Luis Antonio de Villena: a la luz de la propia trayectoria del poeta y de su creciente interés por recrear momentos de la Antigüedad tardía, por sentirse él mismo en un momento de decadencia y desaparición de un mundo más libre y sensual, el poema puede leerse también en el marco de la biografía del poeta contemporáneo.

Ya desde sus primeros poemas Villena recurre a Virgilio en un tono más celebratorio, de poemas de juventud como “Alexis”, parte de *Huir del invierno* (1981), a otros del poemario *Imágenes en fuga de esplendor y tristeza* (2016), como “Amores prohibidos” u “Oda a Chico Lachowski”, mientras que en este caso encontramos un verso virgiliano que, si bien en sí mismo contiene un mensaje de sensualidad y ascetismo con el que concuerda el poeta, la sensación de estar al

³² Escribe Salvador Torres Mas en su monografía *Epicuro, epicúreos y epicureísmo en Roma* (Madrid: UNED, 2018), 377: “Por eso el sabio epicúreo debe retirarse de la vida pública, porque la victoria de la filosofía ni es política ni a través de la política, sino sobre los monstruos que pueblan el alma de todo ser humano (con la excepción de Epicuro), engendros que en la acción política encuentran fácil acomodo y óptimas condiciones para desarrollarse. Epicuro es un reformador de hombres, no de ciudades, y es lo primero, la curación de las almas, lo que exige el *látthe biōsas*. Ahora bien, de que el sabio deba descartar la vida política no se sigue que le dé la espalda por completo: más que ‘antipolítica’, un astuto ‘minimalismo político’ o una ‘cautelosa dieta social’”.

final de una época y de que ese verso resume el legado pagano que busca arrancar a la fatal decadencia de su tiempo es un elemento novedoso introducido ya en la vejez.

Su recurso a Virgilio en este preciso contexto simboliza una sensación de fracaso, tan cara al poeta como hemos tenido ocasión de leer en este y otros textos, que contrasta con el espíritu enérgico con que Villena comenzó su carrera en la década de 1980, época que Francisco García Jurado³³ ha estudiado en varios trabajos y que precisamente se caracterizó por la pretensión de que la poesía y el conocimiento, si no salvan el mundo, al menos sí pueden proporcionar el consuelo de la belleza. Así lo recoge el propio García Jurado en su *Virgilio. Vida, mito e historia*:

Pero aquellos años no solo fueron música y vida nocturna, también se puso de moda la cultura y, por mucho que hoy esto resulte extraño, algunos

³³ Francisco García Jurado, “Claves y documentos para un Virgilio posmoderno: los años ochenta del siglo XX en España”, *Nova Tellus* 39, núm. 1 (2021): 171-203. Asimismo, puede consultarse su trabajo inédito acerca de la relectura de Juan García Hortelano en su novela *Los vaqueros en el pozo* (1979) de la figura de Niso, el compañero Eurialo. Véase: Francisco García Jurado “La épica virgílica como horizonte literario: ‘nouveau roman’ y novela de aventuras (a propósito de Juan García Hortelano y Juan Luis Conde)”, en *Recepción clásica y Modernidad en los siglos XX y XXI. La antigüedad clásica en la narrativa y pensamiento contemporáneos*, ed. por Javier Espino Martín y G. Cavalletti. En prensa.

clásicos grecolatinos [...] El momento cultural que viene a coincidir con el bimilenario de la muerte de Virgilio, al contrario de lo que ocurrió durante el bimilenario de su nacimiento, supone ya una etapa más escéptica desde el punto de vista ideológico. Dentro del dominio del pensamiento las verdades se tornan en ese momento menos dogmáticas y se configuran, más bien, como verdades provisionales en la medida en que sean refutables [...]. Frente a quienes aún a comienzos del siglo XX creían, como el ya referido filólogo Werner Jaeger, que la filología clásica podía salvar el mundo, los años finales del siglo XX no confiaban ya en este tipo de salvaciones, pero sí en que la belleza sigue siendo una “inútil” forma de salvación, o, al menos, de consuelo.³⁴

Pasados treinta o cuarenta años desde entonces, este anhelo ha resultado muy alejado de la realidad cotidiana —parece decirnos Villena—, así que conviene, mejor, dejar constancia de la propia visión de una época zafia e ignorante y presentar a Virgilio como emblema de lo mejor de un mundo que ha pasado por muchas “decadencias”, pero finalmente continúa siendo un referente estético y moral frente a los dogmatismos de variado signo y la triunfante ignorancia.

³⁴ Francisco García Jurado, *Virgilio. Vida, mito e historia* (Madrid: Síntesis, 2018), 211.

Conclusiones

El poema “De una carta de Macrobio Teodosio” de Luis Antonio de Villena nos ha permitido comentar y recordar algunas de las estéticas fundamentales con las que la literatura del siglo XX ha imaginado los tiempos antiguos, para poder comprender la profunda importancia que tienen los versos y alusiones al poeta romano Virgilio.

Como vimos, el poema se enmarca en una tradición que hemos rastreado hasta el propio Ezra Pound y que puede denominarse “poética del fragmento”, pues se recrea un texto antiguo que ha llegado incompleto hasta nosotros. En el caso de este poema de Luis Antonio de Villena, tal poética contribuye a subrayar precisamente la sensación de destrucción y persecución del paganismo que el autor quiere proponer en su poema.

Por otro lado, el hecho mismo de acercarse a la Antigüedad tardía en el momento preciso en que los grandes monumentos, edificios e ideas del paganismo están siendo destruidos por los seguidores del cristianismo nos ha permitido unir este texto con otros dos grandes creadores de un imaginario de la decadencia: Gibbon y Cavafis. Del primero, consideramos fundamental que atribuyera al cristianismo una responsabilidad decisiva en la caída de Roma, al haber sustituido una cultura pagana que se había extendido por todo el mundo recogiendo divinidades

y tradiciones allá donde habían llegado sus legiones, por la superstición y el fanatismo que el autor ilustrado atribuyó al cristianismo. Asimismo, Cavafis proporciona a Villena la contraposición fundamental entre el naciente cristianismo, con su Dios único y sus raíces judaicas, y el paganismo, cuyo arte ensalzaba la sensualidad y permitía a sus ciudadanos disfrutarla en la literatura y el teatro. A la postre, nos dicen tanto Cavafis como Villena, terminó triunfando la fe de la Cruz.

Por último, podemos afirmar que Virgilio, poeta cuya recepción nos interesaba estudiar en este trabajo, termina por ser un elemento fundamental del poema. En primer lugar, por el patetismo de la exclamación: “¡Algo pervive de la vieja llama!” a nuestro juicio tomada del libro IV de la *Eneida*, con una metáfora, la de la refundición de las estatuas de Eros en candiles, que permite mostrar cómo el cristianismo transformó el legado clásico. Asimismo, la mención del nombre del poeta romano junto con el de Homero, como los dos grandes autores de la Antigüedad, cuyo conocimiento se ha tornado inútil para los tiempos turbulentos de decadencia cultural, termina por resumir lo más excelso de la cultura romana, así como el autor de la *Iliada* lo es de la griega.

El verso con el que Villena cierra su poema nos permite recuperar la tan frecuentada figura de Palinuro en el momento mismo de su caída. Sin

embargo, el autor no está interesado en recrear la suerte del timonel de Eneas, sino que propone el mensaje conciso del verso que cierra el libro V de la *Eneida* o bien como una llamada a recordar el carácter mortal de todo hombre, o bien como una suerte de testamento pagano para el futuro, un ideal que puede resumirse en la máxima: sensualidad, sabiduría y alejamiento del mundo. Tal ideal, además, puede relacionarse con la propuesta de una filosofía como el epicureísmo en la que, no en vano, se formó el propio Virgilio y pervivió en algunos pasajes de su obra.

Tal es la importancia que nuevamente adquiere Virgilio en un poema contemporáneo con una estética que, si bien trata de recrear un momento preciso de la Antigüedad tardía, el autor quiere presentar como un momento paralelo a la propia “Edad Media tecnológica” en que se encuentra sumida la contemporaneidad. El verso virgiliano situado al final del poema, debidamente modificado por el contexto en el que se cita, continúa interpelando al lector, gracias a la maestría poética de Luis Antonio de Villena, con un mensaje antiguo y, al mismo tiempo, de la más estricta actualidad.

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

EL MUSEO NACIONAL
DE ANTROPOLOGÍA Y
LA PRENSA NACIONAL.
REFLEXIONES SOBRE
LA IDENTIDAD MEXICANA
MIRADA A TRAVÉS DEL MUSEO

*Antonio Sierra García**
*Daniar Chávez Jiménez***

THE NATIONAL MUSEUM OF
ANTHROPOLOGY AND THE NATIONAL PRESS.
REFLECTIONS ON MEXICAN IDENTITY
SEEN THROUGH THE MUSEUM

RESUMEN: Se revisan las noticias que la prensa nacional publicó durante la inauguración del Museo Nacional de Antropología en 1964, y se exploran otras noticias de naturaleza semejante, como la inauguración del Museo Nacional del Virreinato de Tepotztlán y el Museo de Arte Moderno, al tiempo que se reflexiona sobre la identidad nacional, el patrimonio y el papel del museo en la sociedad y la cultura mexicana.

PALABRAS CLAVE: historia de México, museos y patrimonio, prensa nacional, siglo XX.

ABSTRACT: This paper takes a tour of the news in the national press of the inauguration of the National Museum of Anthropology in 1964, and similar news, as the opening of Tepotztlán's Museo Nacional del Virreinato, and the Museum of Modern Art, while reflecting on the national identity, heritage and the role of the museum in Mexican society and culture.

KEYWORDS: 20th century, Mexican history, museums and heritage, national press.

RECEPCIÓN: 15 de abril de 2020.
ACEPTACIÓN: 14 de junio de 2021.
DOI: 10.5347/01856383.0140.000303173

*Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

**Unidad Académica de Estudios Regionales de la Coordinación de Humanidades de la UNAM.

EL MUSEO NACIONAL
DE ANTROPOLOGÍA Y
LA PRENSA NACIONAL.
REFLEXIONES SOBRE
LA IDENTIDAD MEXICANA
MIRADA A TRAVÉS DEL MUSEO

La identidad es el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que actúan como cohesionadores dentro de un grupo social. El patrimonio cultural es inseparable de este proceso de construcción de identidades ya que, al ser enunciado, reconocido e incluso sancionado legalmente fomenta que los individuos que constituyen este grupo adquieran un sentimiento de pertenencia al mismo.

MARI CARMEN SERRA PUCHE

172

**¡Extra, extra...!
El México de hoy
rinde homenaje al México de ayer**

Adolfo López Mateos se despertó la mañana del 17 de septiembre de 1964 sabiendo que sería un día imborrable, pues tenía prevista la inauguración del Museo Nacional de Antropología a las diez y media, el proyecto que había trazado junto con Jaime Torres Bodet, su secretario de Educación Pública.

La revolución museográfica más importante de México se debió el presidente López Mateos en su último año

de gobierno, cuando concluyó con un cierre fastuoso en el ámbito cultural. La inauguración de distintos museos le dio un particular sello a su gestión. A propósito, Aurora Loyo escribe:

Durante la presidencia de Adolfo López Mateos se mantuvo un estrecho vínculo entre la acción educativa y la cultura. [...] Los mejores ejemplos de ello están en la construcción de tres de los más impor-

tantes museos con los que cuenta la Ciudad de México: en primer lugar el Museo Nacional de Antropología, que albergó no solo el excepcional acervo de vestigios de las culturas prehispánicas sino que, como museo, constituyó una obra arquitectónica de singular belleza.¹

Además, inauguró el Museo Nacional del Virreinato de Tepotztlán, en el estado de México, y el Museo de Arte Moderno, en la capital del país. El primero reunió valiosas piezas del mundo colonial y el segundo recuperó diversas manifestaciones del arte nacional.

Torres Bodet dirigió los preparativos para la gran fiesta. Invitaron a diplomáticos, políticos y funcionarios de alto nivel a una majestuosa presentación de las modernas instalaciones del museo y sus tesoros culturales. Ese día, toda la plana mayor del Estado mexicano se apresuró a llegar al bosque de Chapultepec.

Ahí, el presidente leyó estas líneas: “Tengo la honda satisfacción de inaugurar el nuevo Museo Nacional de Antropología, monumento erigido por el pueblo mexicano en honor de las admirables culturas que florecieron, durante la Era precolombina, en

regiones que son ahora territorio de la República”.²

El espacio era una joya arquitectónica, a la par de otros sitios museográficos del mundo. El profesor John Brebb quedó profundamente sorprendido cuando vio la obra: “Como director del museo más antiguo en el mundo, dedicado exclusivamente a antropología —el museo Peabody, en la Universidad de Harvard—, afirmo que este magnífico museo no solamente es el más nuevo en todos los aspectos, sino el mejor del mundo”.³

Varios representantes de los museos más prestigiados consideraron la arquitectura que tenían enfrente como la de un recinto adelantado a su época. “El Museo Nacional de Antropología de la Ciudad de México está 20 años más avanzado que cualquier museo del mundo”,⁴ sentenció Dudley Tate Easby, subdirector del Museo Metropolitano de Arte de Nueva York.

Los diarios y revistas, la televisión y la radio, otorgaron amplia cobertura a esta noticia de resonancia mundial. Difundieron pormenores de los avances de las construcciones y las inauguraciones que se sucedieron a partir del 14 de septiembre de 1964. Notas, artículos, columnas, caricaturas,

¹“Entre la celebración del pasado y la exigencia del futuro. La acción educativa del gobierno de Adolfo López Mateos”, en *Adolfo López Mateos: una vida dedicada a la política*, coord. por Rogelio Hernández Rodríguez (México: El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales, 2015), 359.

²“Inauguración del Museo Nacional de Antropología”, *El Nacional*, 18 de septiembre de 1964, 1.

³Adolfo Mendoza, “El nuevo museo está veinte años adelantado a su época”, *El Universal*, 18 de septiembre de 1964, 15.

⁴*Ibid.*

reportajes y fotorreportajes tuvieron eco en la sociedad. Ese día, *Novedades* anunció con entusiasmo: “Próxima están las inauguraciones de una serie de museos que, unidas a las que ya se han hecho, representan el esfuerzo más venturoso para reunir, en esplendidas colecciones, exponentes de las diversas etapas del pasado de México, de donde procede el espíritu nacional y donde están las raíces de nuestros valores entrañables”.⁵

Y es que los museos, dice Mari Carmen Serra Puche, son “sitios por excelencia de resguardo y transmisión de esos objetos de una generación a otra; se convierten, desde esa perspectiva, en lugares donde pasado y presente se reúnen, en espacios rituales donde es posible convocar la inspiración y el genio que han vivido encerrados en nuevas lámparas maravillosas: los objetos que conforman el patrimonio histórico”.⁶

Ahora bien, la historia de la antropología en México ha estado siempre relacionada con el oficialismo y las instituciones gubernamentales desde la primera parte del siglo XIX, de ahí la

importancia que significó esta inauguración para el gobierno en turno.

En los primeros años del México independiente, se trató de fomentar el conocimiento del pasado prehispánico para apoyar las ideas de una patria fuerte y nueva. Guadalupe Victoria, primer presidente de México, impulsó la fundación de un museo en donde se reuniera objetos de la “antigüedad indiana”, esto se materializó en 1825 con la fundación del primer Museo Nacional de Antropología, donde las colecciones adquieren un valor para ser resguardadas, clasificadas y defendidas.

Más tarde, durante el Porfiriato, con las excavaciones en Teotihuacán y las grandes ciudades del área maya, valles de Oaxaca y otras regiones de México, la arqueología se convirtió en un punto de convergencia que inició las excavaciones científicas realizadas por mexicanos y extranjeros para promover el conocimiento arqueológico.

Estos nuevos proyectos del siglo XIX dieron al patrimonio arqueológico mexicano un enfoque distinto, que lo colocó en el centro de atención para políticos e intelectuales que buscaban reforzar el concepto de una identidad de gran antigüedad en comparación con otros países de América.

Así surgen los símbolos nacionales en los emblemas del arte mexicano del siglo XIX que fueron principalmente elementos del mundo prehis-

⁵ Editorial, “El contenido histórico de México”, *Novedades*, 14 de septiembre de 1964, 4.

⁶ Mari Carmen Serra Puche, “El Museo Nacional de Antropología”, *Arqueología Mexicana*, 24 (1997): 4. En este mismo artículo, Serra Puche afirma que “hacia 1962, estaba en pleno apogeo un movimiento de renovación museográfica y de actualización de la imagen y función de los museos en el seno de la comunidad”. *Ibid.*, 9.

pánico: los volcanes, el águila y la serpiente, la piedra del sol, Quetzalcóatl, figuras como Moctezuma o Cuauhtémoc, entre otros.⁷

El entonces secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, tenía en claro todos estos conceptos. Fue hombre de probado talento que tuvo la inteligencia y la visión de entender su tiempo. Antes había sido secretario de Educación Pública con el presidente Manuel Ávila Camacho, y en ese puesto llevó a cabo un importante proyecto de reestructuración de la educación en México. Sus campañas de alfabetización han tenido repercusiones hasta el día de hoy. Años más tarde, en 1948, fue designado director general de la recién creada Unesco. Su segunda invitación a desempeñarse como secretario de Educación Pública la recibió de Adolfo López Mateos. Torres Bodet estaba ya cansado, pero como dice Aurora Loyo,

⁷Mari Carmen Serra Puche, “Patrimonio arqueológico. Historia, identidad y nuevas definiciones”, *Encuentros 2050*, núm. 34 (2019): 8. Posteriormente, durante el siglo XX, en la presidencia de Lázaro Cárdenas, durante el año 1939, “se fundaron el Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Escuela Nacional de Antropología e Historia, esto consolidó la investigación arqueológica en el país, se limitó el estudio y ejercicio de esta disciplina a la institución oficial y desde entonces se legítima [el Estado] como el gestor del patrimonio arqueológico y su custodia”. *Ibid.*, 9, con lo que el patrimonio arqueológico del país se convirtió en dependiente de los recursos que el propio Estado mexicano le asignaba y de las líneas ideológicas que de él emanaban.

“entonces, más que ahora, era difícil negarse a una petición reiterada del presidente de la República. Torres Bodet, quien se había propuesto dedicarse por entero a su vocación literaria, aceptó regresar a la SEP y comenzaron así seis años de intensa labor educativa”.⁸

Torres Bodet y un grupo de audaces artistas fueron los artífices del proyecto museográfico. México necesitaba esos recintos, que son al mismo tiempo laboratorios sociales donde el público emprende un recorrido hacia sus orígenes. ¿Quiénes somos? ¿Qué hemos hecho? ¿Hacia dónde vamos? Este aspecto resulta fundamental, pues aunque la institución del museo como tal dependía de las directrices de los poderes del Estado, la realidad es que el patrimonio es también una “construcción social producto de la intensa dialéctica en la que intervienen distintos agentes sociales, políticos y culturales, de modo que esa estaticidad y fijeza en realidad son aparentes pues el patrimonio está sometido a un constante proceso de redefinición y cuestionamiento de su valor cultural”,⁹ que, por supuesto la inauguración del Museo Nacional de Antropología fomentó enormemente y puso de relieve el amplio diálogo que representa reflexionar sobre nuestra

⁸Loyo Brambila, “Entre la celebración del pasado”, 336.

⁹Serra Puche, “Patrimonio arqueológico”, 9.

condición como país, pensada a través del patrimonio cultural nacional.

Después de la ceremonia, López Mateos recorrió cinco kilómetros de inauguración de las nuevas instalaciones del Museo Nacional de Antropología. Al día siguiente, 18 de septiembre de 1964, abrió el museo Diego Rivera Anahuacalli; el 19, el Museo Nacional del Virreinato y el 20, el Museo de Arte Moderno.

Mientras se dirigía al bosque de Chapultepec, el presidente seguramente cerró su agenda de trabajo y a través del vidrio del auto habrá observado el movimiento bullicioso de la Alameda Central, donde varios trabajadores montaban un templete de madera para los músicos que reanudaban el programa *Serenatas*, proyecto de Bellas Artes. Había sido bien recibido por la comunidad, pues la gente escuchaba las interpretaciones de piezas mexicanas y españolas que alternaban en la plaza.¹⁰

En esos meses en que el fulgor museográfico se respiraba en Ciudad de México, se dictaron conferencias magistrales en el Colegio Nacional. Hubo una relación estratégica en materia cultural, en la que Alfonso Caso sorprendió con su disertación sobre

¹⁰Una nota en el periódico *El Nacional* da cuenta de la reapertura de las serenatas en la Alameda. “En la remozada alameda central de nuestra ciudad capital, se reanudaron las tradicionales serenatas y a partir de ayer se efectuarán de las 19.30 a las 21.30 horas, todos los jueves de cada semana”; “Se reanudaron anoche las serenatas en la Alameda”, *El Nacional*, 18 de septiembre de 1964, 4.

Los imperios mesoamericanos. Estaban por editarse las *Obras completas* de Benito Juárez, que López Mateos había ordenado como parte de los festejos de septiembre.

“Frente a los restos de aquellas culturas —dijo López Mateos en su discurso—, el México de hoy rinde homenaje al México indígena, en cuyo ejemplo reconoce características esenciales de su originalidad nacional.”¹¹

Y por supuesto que así debía de ser. Durante casi todo el siglo XX, principalmente durante la segunda mitad,

la tendencia integracionista se expresaba dentro del contexto de un discurso ambiguo y paradójico: respetar la cultura indígena y al mismo tiempo dar los pasos necesarios para su asimilación a los rasgos uniformes que exigía la modernización económica de la nación. Se trataba de integrarlos a la fuerza de trabajo en centros urbanos en acelerada expansión, tal como ocurriría más tarde con la incorporación de sus territorios y recursos naturales al sistema capitalista. Esto definió un estilo de desarrollo que asumía un sentido individual de incorporación y pertenencia a una nación, y un sentido colectivo a un proyecto histórico superior al ámbito doméstico y local de la vida comunitaria.¹²

¹¹“Inauguración del Museo Nacional de Antropología”, 1.

¹²Hernán Salas Quintanal, “Las paradojas de la articulación entre patrimonio y desarrollo”, *Encuentros 2050*, núm. 34 (2019): 17.

Aun así, o más bien a causa de ello, las palabras del presidente calaron hondo en la opinión pública. Todas las inauguraciones tuvieron importancia, pero la de aquella mañana en el bosque de Chapultepec, en el patio central del Museo Nacional de Antropología, fue la de más notoriedad, no solo por la majestuosidad del edificio, sino también por la importancia que representaba para la sociedad la puesta en valor de nuestra historia nacional. Dos días antes se había reunido en el salón de recepciones de Palacio Nacional con 46 delegados de 19 países, todos invitados al programa de inauguraciones. René Maheu, director general de la Unesco, había confirmado animosamente su asistencia para atestiguar la apertura del monumental espacio trazado por el arquitecto Pedro Ramírez Vázquez.

No sería extraño imaginar que a López Mateos le vinieran a la mente en un segundo las imágenes de la génesis del museo, como un remolino que seguramente removió de la superficie las instantáneas sujetas en su memoria. ¿Se había quedado con la idea original el día en que el arquitecto le mostró avances de la construcción de su casa? López Mateos era secretario del Trabajo y Ramírez Vázquez le habría confesado que un gran sueño sería construir el Museo Nacional de Antropología. A la vuelta de los vaivenes políticos, cuando López

Mateos llegó a la presidencia, lo primero que le dijo al arquitecto fue: “Se nos va a hacer el museíto”.¹³ Significó toda esa inversión cultural una apuesta por el patrimonio nacional que le dio a México verdadera estatura universal. Bien comprendía López Mateos la importancia del pasado indígena. Ya en el gobierno cardenista y los que lo siguieron se sabía que

la introspección nacionalista ganó una buena cantidad de adeptos [durante la década de 1930], ya que significaba estar en concordancia con el momento cultural no solo de México sino del mundo entero.¹⁴ Ese nacionalismo cultural tenía en México, desde luego, sus tres grandes vertientes: la indigenista, la hispanista y la mestiza.¹⁵ La segunda estaba en un principio ligada al pensamiento conservador y a la Iglesia católica, pero con el arribo de los refugiados de la guerra civil española viviría una transformación y una re-significación sustantiva.¹⁶ La primera, en cambio,

¹³ Mónica del Villar, “La construcción del Museo Nacional de Antropología”, *Arqueología Mexicana*, núm. 24 (1997): 14.

¹⁴ Luis Esteban González Manrique, *De la conquista a la globalización. Estados, naciones y nacionalismos en América Latina* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2006), 209-227.

¹⁵ Ricardo Pérez Montfort, “Indigenismo, hispanismo y panamericanismo en la cultura popular mexicana de 1920 a 1940”, en *Cultura e identidad nacional*, ed. por Roberto Blancarte (México: Conaculta / FCE, 1994), 343-383.

¹⁶ *De la posrevolución mexicana al exilio republicano español*, ed. por Mari Carmen Serra Puche, José Francisco Mejía Flores y Carlos Sola Ayape (México: FCE, 2010).

era aquella que retomaba los valores indígenas y que se tenía, en parte, como herencia del exotismo porfiriano con cierto matiz reivindicador vivido durante los años veinte. Vinculado también al mundo de los mestizos pobres, el indigenismo adquirió gran fuerza en los medios oficiales del cardenismo e hizo que algunos extranjeros panegiristas identificaran al general Cárdenas como “el primer presidente de los indios”.¹⁷

Era claro que el secretario y el primer magistrado querían redefinir el concepto de *mexicanidad*.¹⁸ Y sabían cómo hacerlo. Quizás por eso valga la pena recordar las sabias palabras de Torres Bodet: “la raíz es la explicación del tronco, el tronco la de la rama, la rama de la flor. Cuanto más hondo el cimiento, más aérea y audaz la torre”.¹⁹

¹⁷ William C. Townsend, *Lázaro Cárdenas, demócrata mexicano* (México: Gandesa, 1954), 319. La cita completa pertenece a Ricardo Pérez Montfort, “La vida cultural durante el sexenio del general Cárdenas (1934-1940)”, en *Lázaro Cárdenas, habitante de la memoria*, ed. por Daniar Chávez y Salvador Rueda Smithers (México: Coordinación de Humanidades, UNAM, 2021), 216-217.

¹⁸ Utilizamos aquí, a grandes rasgos, el concepto de “mexicanidad” como esa política del Estado que buscó (y sigue buscando) encontrar “sentidos comunes” en una sociedad visiblemente diversa, con la intención de aplicar mejor las políticas públicas y administrativas y con la idea de un “consenso general”. Este concepto, además de negar la diversidad, fomenta ideas limitadas y visiblemente distorsionadas (y uniformes) de la sociedad, así como “folcloriza” a las culturas precolombinas.

¹⁹ “Brillante discurso. Torres Bodet explicó lo que el museo significa”, *El Nacional*, 18 de septiembre de 1964, 4.

Los mexicanos poseen estas raíces y esos troncos. El Museo Nacional de Antropología, pese al corte institucional y oficialista de su inauguración, fue una muestra inequívoca de ello.

Jaime Torres Bodet había organizado una cena en las mismas instalaciones del museo, una recepción para mil personas, según las crónicas periodísticas. El presidente se sentó en la mesa de honor con parte de su equipo, entre ellos, Torres Bodet. Estaban también José A. Mora, secretario general de la Organización de Estados Americanos; Manuel Tello, presidente de la Cámara de Senadores; Amalia Caballero de Castillo Ledón; José Gorostiza, secretario de Relaciones Exteriores; Lorenzo Guerrero, vicepresidente de Nicaragua; el presidente de la Cámara de diputados, Manuel Gurría Ordóñez, y René Mahun.

El presidente había dispuesto que solo tres personas pronunciaran los discursos: el arquitecto Pedro Ramírez Vázquez, autor del proyecto; el arquitecto Ignacio Marquina, presidente del Consejo de Planeación e instalación del museo, y Jaime Torres Bodet. Sería una ceremonia solemne y emotiva. Cuando el presidente descendió del automóvil, cerca de tres mil personas abarrotaban el patio debajo de la monumental sombrilla del museo.

Iniciaron los discursos. El de Torres Bodet fue extraordinario; tanto,

que *El Nacional* transcribió íntegras sus palabras:

Monumento de monumentos, el museo que abrimos hoy al fervor del público mexicano y a la curiosidad de los extranjeros, atestigua la magnitud de nuestro homenaje para las civilizaciones interrumpidas por la caída de Tenochtitlán y de las capitales de otros grandes señoríos. Toda el ansia de manifestar lo inefable del ser y del no ser, que las obras aquí reunidas expresan con patetismo, nos habla de un formidable naufragio histórico. Adivinamos, en los ecos de ese naufragio, la firmeza, el amor, la pena, la sabiduría, la vehemencia y la fe implacable de muchos pueblos que vivieron organizando los métodos de la paz y las técnicas de la guerra con la simbólica ordenación de un rito.²⁰

Al finalizar los discursos, de pie, vestido con elegancia, el presidente tomó sus notas e inauguró el museo: “Que la grandeza de ayer inspire siempre, en la independencia, nuestros esfuerzos para realizar dignamente la historia de la Patria”.²¹ Durante la ceremonia estuvo flanqueado por Ernesto P. Uruchurtu, jefe del Departamento Central; Lorenzo Guerrero; Alfonso Guzmán Neyra, presidente de la Suprema Corte; el presidente de la

²⁰ “Brillante discurso”, 1, 4.

²¹ “Inauguración del Museo Nacional de Antropología”, 1.

Cámara de Diputados, Manuel Gurría Ordoñez; el propio Jaime Torres Bodet; Luis Echeverría Álvarez, secretario de Gobernación, y el almirante Manuel Zermeño Araico, secretario de Marina.

En la mayoría de los medios informativos hubo un ambiente festivo. Se preparó una cobertura en televisión que se difundió en países como Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Italia y la Unión Soviética, ente otros. Sin duda, fue la noticia más importante de la prensa nacional.

El Nacional, periódico al servicio del Estado, cabeceó sus ocho columnas el 18 de septiembre: “Inauguración del Museo Nacional de Antropología”,²² con su correspondiente fotografía del recorrido del presidente por los pasillos del recinto. *El Universal* le dio también la primera plana: “Que inspire siempre nuestros esfuerzos la grandeza de ayer”.²³ Acompañaba al texto la foto de López Mateos frente a la maqueta del Valle de México en la época de las culturas prehispánicas. *Excélsior* cabeceó: “Quedó inaugurado ayer el monumental Museo de Antropología”,²⁴ también, como los otros medios, con una amplia fotografía al centro. *Novedades* colocó en su

²² *Ibid.*

²³ “Que inspire siempre nuestros esfuerzos la grandeza de ayer”, *El Universal*, 18 de septiembre de 1964, 1.

²⁴ “Quedó inaugurado ayer el monumental Museo de Antropología”, *Excélsior*, 18 de septiembre de 1964, 1.

primera plana: “El México de hoy rinde homenaje al México indígena: López Mateos”.²⁵ La revista *Hoy* tituló: “Grandeza del pasado en el nuevo museo de antropología”.²⁶ La revista *Mañana* cabeceó: “En el nuevo Museo de Antropología el mundo indígena resplandece”.²⁷ La revista *Siempre!* apuntó: “A. L. M. abrió el nuevo museo”.²⁸

Y se puede entender el entusiasmo de la prensa. La apertura del Museo Nacional de Antropología fue uno de los sucesos más emotivos e importantes de la cultura en el México de la época, pero también abonó al diálogo posterior sobre el indigenismo y el papel que el Estado mexicano cumplió en el denominado “indigenismo institucionalizado” entre las décadas de 1940 y 1980, que tuvo un carácter profundamente asistencialista, paternalista y corporativista de graves consecuencias.

Se pueden distinguir tres grandes periodos del indigenismo en México: el periodo que podemos llamar el “preinstitucional” que va desde el

²⁵ “El México de hoy rinde homenaje al México indígena: López Mateos”, *Novedades*, 18 de septiembre de 1964, 1.

²⁶ “Grandeza del pasado en el nuevo museo de antropología”, *Hoy*, 3 de octubre de 1964, 28.

²⁷ “En el nuevo Museo de Antropología el mundo indígena resplandece”, *Mañana*, 26 de septiembre de 1964, 14.

²⁸ “A.L.M. abrió el nuevo museo”, *Siempre!*, 30 de septiembre de 1964, 76.

descubrimiento y la conquista del Nuevo Mundo y la construcción de la Nueva España hasta la Revolución Mexicana, el indigenismo institucionalizado que empieza en el periodo posrevolucionario, para adquirir fuerza con el congreso de Pátzcuaro en 1940 y cuerpo con la creación del Instituto Indigenista Interamericano a nivel continental y del Instituto Nacional Indigenista en México (1948) a nivel nacional y, finalmente, el periodo de la crisis del indigenismo institucionalizado que empieza en 1982, con la adopción formal y real del neoliberalismo como política oficial del Estado mexicano, llegando hasta hoy a lo que hemos llamado el neoindigenismo.²⁹

Naturalmente, la prensa hizo caso omiso de esta compleja realidad, pero la imagen del Museo Nacional de Antropología sirvió de trampolín para iniciar este importante debate en la academia y la sociedad mexicana. Por lo que corresponde a las opiniones emitidas por la mayoría de los medios de comunicación, fueron siempre en tono elogioso y de admiración. Y no era para menos, la prensa recibió con beneplácito la noticia de la apertura de los museos que formarían parte del patrimonio nacional y lo festejó de la misma forma, con emotividad. Los espacios diseñados en el museo para

²⁹ Leif Korsbaek y Miguel Ángel Sámano-Rentería, “El indigenismo en México: antecedentes y actualidad”, *Ra Ximhai* 3, núm. 1 (2007): 196.

preservar la riqueza del pueblo mexicano representaron todo un acontecimiento que enalteció el orgullo de nuestra mexicanidad. La sociedad tuvo así en un solo sitio las representaciones de un pasado exhibidas en el presente y proyectadas al futuro, y se convirtió en un importantísimo espacio de diálogo sobre nuestra cultura y nuestras realidades pasadas y actuales.

Salvador Novo opinó en su tribuna que se trataba de un milagro. Aludió a la velocidad con que construyeron el recinto, bajo la dirección del arquitecto Ramírez Vázquez, pues tan solo les llevó 19 meses de ardua labor. En cartas a un lector, el escritor apuntó:

Querido amigo: dentro de pocos días, porque los milagros ocurren siempre en México, se inaugurará el museo más grandioso, importante y bello que pueda soñarse: el que señalará con índice de oro el gobierno del Presidente que dispuso la erección para dignamente alojar en él los tesoros prehispánicos hasta ahora sobriamente instalados en el viejo museo que tenía un siglo de funcionar en la calle de la Moneda.³⁰

En diversos editoriales se subrayó la importancia para el país de las inauguraciones preparadas para la se-

³⁰ Salvador Novo, “Carta a un amigo”, *Hoy*, 5 de septiembre de 1964, 28.

mana de septiembre en que se celebró el aniversario de la Independencia. Resaltaron el pasado glorioso de nuestro país y la pertinencia de invertir en esos espacios. Una y otra vez consideraron el tema de la identidad, de la necesidad de búsqueda del pasado, de “donde procede el espíritu nacional y donde están las raíces de nuestros valores entrañables”.³¹

Igualmente, se ensalzó el liderazgo de López Mateos y de Jaime Torres Bodet. Los dos se llevaron dedicatorias en las tribunas periodísticas. “*Mañana* aplaude a López Mateos presidente de México, porque su visión certera de gobernante inteligente y culto —como se refirió a él, el doctor Ignacio Bernal—, ha hecho posible que nuestro país, acorde con el constante crecimiento de su nivel educativo, lleve el conocimiento de su cultura, por medio de la restauración, preservación y construcción de sus museos, no solo al pueblo mexicano sino también a todo extranjero que nos visite”.³²

Varios intelectuales aprovecharon también la coyuntura final del sexenio para externar el respaldo a las filas de López Mateos. Se convirtió el festejo en un pretexto para destacar la *mexicanidad*,³³ recurriendo a la histó-

³¹ “El contenido histórico de México”, 4.

³² “*Mañana* aplaude a López Mateos”, *Mañana*, 26 de septiembre de 1964, 26.

³³ Véase: nota 19.

rica formulación de la raíz nacional. También fue motivo para cultivar la imagen del presidente. Agustín Yáñez señaló:

El desenvolvimiento de la personalidad y los éxitos nacionales e internacionales del licenciado Adolfo López Mateos durante los años de su ejercicio presidencial, han llevado a la opinión pública, dentro y fuera de México, en progresiva sorpresa. Lo más fácil para el vulgo es decir que se trata de hombre con estrella.

Lo es; pero no en sentido de casualidad venturosa. Quienes conocen de antes el temperamento de López Mateos y el proceso de su formación, saben que le son ajenos el azar y la precipitación; todo en él ha sido esfuerzo, medida y constancia; su carrera no es obra de caprichosa fortuna, sino de alerta diligencia que ha hecho comparecer a la suerte, llegada como servidora, no como hada fortuita.

La estrella de López Mateos es su esencial humanismo, labrado sobre ricas herencias familiares en largos años de aprendizaje, que lo condujeron a ver en el hombre la medida de todas las cosas, a no serle ajeno cuanto sea humano y de la historia en función de la humanidad.³⁴

En esa misma línea escribió Novo, en su espacio en *Novedades*, el elogio al presidente por los museos recién

³⁴ Agustín Yáñez, "El humanismo de López Mateos", *Siempre!*, 9 de septiembre de 1964, I.

inaugurados: "Mucho, en verdad, le debe la cultura de México a un presidente culto: a un presidente que en su último informe devolvió el merecido aplauso que recibía, al pueblo, del que dijo que había sido el verdadero realizador de la obra por él simplemente dirigida: cortesía que hace honor a su modestia, pero que nadie podrá creer al pie de la letra".³⁵

Durante esta época, el Estado, acostumbrado a las prácticas de gobiernos anteriores, mantuvo férreamente el control de la prensa nacional. Ya desde finales del régimen de Ávila Camacho se cooptó a los medios de comunicación. Con Miguel Alemán se llegó al servilismo, la alabanza y la corrupción. López Mateos también apostó por manejar los medios de comunicación. Hubo en el camino algunos impresos de oposición e incluso de franco enfrentamiento, como la revista *Política*, que servía como contrapeso a la prensa oficial, pero que no acarrea mayores consecuencias para el Estado y su resonancia era menor. A propósito de la época, y como acotación necesaria, vale recordar las palabras expresadas por Julio Scherer en *Los presidentes*: "Solo a partir de la corrupción podía entenderse el periodismo acríptico acostumbrado en México".³⁶

³⁵ Salvador Novo, "Raíz de México", *Novedades*, 14 de septiembre de 1964, 4.

³⁶ Si bien utilizamos para fundamentar este argumento el libro de Julio Scherer García, *Los presidentes* (México: Grijalbo, 1986), hay diversas

Aun así, *El Universal* consideró que la apertura de los museos podría llevar a la superación cultural de la nación. Queda claro que este rescate removió viejas disertaciones sobre la identidad de lo mexicano, como confirmó José Muñoz Cota: “Desde Samuel Ramos estamos tratando —ya la suma bibliográfica al respecto es muy respetable— de fijar los caracteres del mexicano”.³⁷

En efecto, la apertura del museo impulsó un debate extraordinario en términos antropológicos sobre la mexicanidad y sobre nuestro patrimonio arqueológico. Hernán Salas escribió:

La importancia del patrimonio cultural no puede responder únicamente a definir quiénes somos dentro de un territorio habitado por múltiples diversidades que hemos enmarcado forzosamente en la idea de un país, desplazando hacia el Estado la responsabilidad de definir, catalogar, registrar, ordenar y valorar los bienes

opiniones sobre la relación de la prensa con el Estado. Véase: Ana María Serna, “*Se solicitan reporteros*”. *Historia oral del periodismo mexicano en la segunda mitad del siglo XX* (México: Instituto Mora, 2015); Humberto Musacchio, *Historia crítica del periodismo mexicano* (México: Kiosko, 2016). Se encuentra un estudio más amplio en la tesis doctoral de Antonio Sierra García, *El fotoperiodismo en la revista Mañana (1943-1946) a través de la lente de Enrique Díaz: una radiografía del poder* (México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 2019).

³⁷ José Muñoz Cota, “El mirador de la Revolución. Pasión de la cultura mexicana”, *El Nacional*, 23 de septiembre de 1964, 3.

culturales generados por una diversidad de pueblos para convertirlos en expresiones con un sentido unívoco. Esta es una tarea inútil, el desarrollo cultural sostenible busca ampliar los conocimientos de la gente y sus grupos, descubrir la importante diversidad del mundo sin perder la identidad, pertenecer a alguna comunidad y, como consecuencia, cuidar el patrimonio material e inmaterial.³⁸

También fue muy importante el debate que se generó sobre la importancia de la riqueza heredada de los pueblos originarios que, si bien ya llevaba varias décadas como tema central en la discusión sobre la cultura nacional, cobró una importancia mayúscula en esas fechas. La prensa nacional, naturalmente, también aprovechó la oportunidad para expresar la grandeza del mundo precolombino. En el ámbito arquitectónico, la estética del museo se ganó varias opiniones favorables, pues se resaltó el valor arquitectónico que colocaba a México a la altura de otros países en lo que toca al tema museográfico. “Este museo —de acuerdo con Rafael Solana— puede ser comparado con los mejores y más famosos del mundo, sin desventaja, y habrá de atraer a México, con el tiempo, millones de visitantes”.³⁹

³⁸ Salas, “Las paradojas de la articulación”, 17.

³⁹ Rafael Solana, “Semana mayor”, *El Universal*, 21 de septiembre de 1964, 3.

La revista *Hoy* incluyó un fotorreportaje con trece imágenes del Museo Nacional de Antropología. Destacó la fotografía del momento en que el presidente dirige sus palabras a la nación. Esta imagen fue similar a la de otros periódicos. Los editores jugaron con imágenes en blanco y negro y a color. Las gráficas del interior del recinto las dejaron en blanco y negro. Las del exterior las publicaron a color. Este juego quizá consistió en diferenciar las épocas. Las fotografías fueron una invitación para observar el pasado atesorado en el museo. El pretérito frente al mundo moderno, o el mundo contemporáneo frente a su pasado.

Fuera del museo, las imágenes documentaron el despliegue de soldados del Estado Mayor Presidencial que formaron una valla alrededor de las escaleras. Al subir las escaleras que conducen al museo, el espectador se encontraba con la amplia fuente y a un costado ondeaba la bandera nacional. Otra imagen invitaba al lector a recorrer con la mirada el juego de pelota. “Reproducción del templo de las pinturas en Bonampak, en los espacios jardinados con que cuenta este alarde de museografía.”⁴⁰ Destacó también la figura Chalchiuhtlicue, diosa del agua de esa gran cultura de Bonampak. A color publicaron la cabeza monumental de serpiente. No faltó la repre-

sentación gráfica de la Coatlicue, en tamaño destacado, el calendario azteca y Mictecacihuatl, diosa de los muertos, en la cultura mexicana. Colocaron también imágenes que presentaban la soberbia del mundo prehispánico. El Chac-Mol, por ejemplo.

Los fotógrafos de todos los medios documentaron los interiores y exteriores del museo. Mostraron los diferentes tesoros precolombinos destacando la identidad de nuestra cultura. Las imágenes sirvieron de refuerzo al texto. Sus retratos evocaron un mundo pretérito y fueron complementos de los discursos periodísticos. Lo mismo sucedió con las caricaturas, elogiosas del presidente de la república, y al mismo tiempo dejaban entrever que se trataba de un proyecto de divulgación y reflexión sobre la importancia de nuestro patrimonio nacional.

Quizá esta sea una de las causas de que la inauguración de este museo tuviera tanta importancia y representara un gigantesco avance en el estudio del patrimonio mexicano, porque:

cada sociedad y más específicamente, cada comunidad participa en la definición del patrimonio y los términos de su utilización, protección, mantenimiento, su vinculación con las fuerzas que dan vida a una sociedad, a un grupo, a una colectividad. En este largo proceso emerge una paradoja. Por un lado, se persigue

⁴⁰“Grandeza del pasado en el nuevo museo de antropología”, *Hoy*, 3 de octubre de 1964, 28-37.

una integración y asimilación de los actuales grupos indígenas y, por otro, para erigir el mito fundacional de la nación, se glorifica la vida cultural indígena únicamente como el pasado étnico de la nación. Desde luego que el patrimonio cultural es uno de los pilares de una identidad nacional mestiza, como modelo cultural y lingüístico de integración de la población originaria; y al mismo tiempo como prototipo de la sociedad multiétnica y multicultural, a través de políticas que invocan un pasado étnico que se remonta a la época prehispánica (patrimonio arqueológico) y/o colonial (patrimonio histórico). Desde el siglo XIX, la cultura alcanzó una formulación más acabada del patrimonio cultural, entendido a la vez como un proceso intelectual e institucional y por tanto excluyente. Esta paradoja se ha resuelto situando la figura de los indígenas, sus costumbres, epopeyas y hazañas en acontecimientos lejanos, debilitando la imagen social de los indios contemporáneos, estigmatizados por su condición.⁴¹

Y esa es otra lección que nos permite asimilar el Museo Nacional de Antropología: la oportunidad de empezar a reflexionar sobre el rumbo y las significaciones que en el siglo XXI adquieren conceptos como el de patrimonio cultural.

⁴¹ Salas, “Las paradojas de la articulación”, 16.

Si bien Ignacio Díaz, entre muchos otros, sitúa la evolución e instauración de los museos en el siglo XVII (aunque hay algunos antecedentes), fue durante el siglo XVIII cuando comenzó la socialización de las colecciones reales, que en algunos casos pasaron a ser parte del dominio público. Su apogeo llegó en el siglo XIX, cuando la “Revolución francesa sanciona el nuevo modo de entender las cosas, abre la pequeña y la gran galería de Louvre y desencadena un efecto dominó en otras colecciones reales”,⁴² con lo que dio inicio a la creación de importantes museos nacionales en casi toda Europa y Estados Unidos, que influyeron en los modelos de conservación de países recién independizados de las potencias europeas, como México, que buscaban apuntalar su patrimonio cultural y sus raíces históricas.

A partir de ese [...] florecimiento, los esfuerzos conservacionistas son, sin duda, los más sostenidos. Su objetivo último, huelga decirlo, consiste en conservar en las mejores condiciones y durante el mayor tiempo posible los objetos depositados en el museo: este será el garante de la preservación de piezas patrimoniales emblemáticas, de su rescate en caso de peligro o degradación, de su cuidado y tutela, de su restauración

⁴² Ignacio Díaz Balerdi, *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas* (Gijón: Trea, 2008), 21.

NOTAS

cuando esta sea necesaria y de su transmisión en el mejor estado posible a las generaciones futuras.⁴³

Pero en el siglo XXI esa función conservacionista heredada de los siglos XIX y XX ha reclamado, como menciona Ignacio Díaz, una resignificación epistemológica. El museo dejó de ser ya desde hace tiempo un lugar donde la sociedad, el turista, los visitantes llegan a contemplar pasivamente obras expuestas y descontextualizadas de las realidades para las que fueron creadas (ya fueran objetos arqueológicos, artísticos, religiosos, etc.), “para convertirse en ágora, en un espacio abierto al diálogo, a la crítica y a la confrontación, donde dar razón de [la] existencia en un mundo plural y globalizado”.⁴⁴

Dice Hernán Salas que para pensar el desarrollo de un país, principalmente de un país como México, es importante no perder de vista que “la sobreexplotación de la diversidad y la mercantilización de los bienes y productos culturales corre el riesgo de

invisibilizar la desigualdad, la explotación humana, la fractura del tejido social”,⁴⁵ lo que quizá haya sido la herencia más grande que dejó la fundación del Museo Nacional de Antropología y su más de medio siglo de actividades culturales y académicas: enseñarnos a dialogar sobre nuestra realidad de forma horizontal y multidimensional, dejando atrás la folclorización del mundo indígena. Es necesario, cada vez con mayor rigor, tratar de comprenderlo desde su propia identidad; entender las distintas cosmovisiones del mundo indígena en nuestra sociedad mestiza (que apela emocionada a un pasado indígena casi con la misma intensidad con el que lo desprecia).

La inauguración del museo fue un espectáculo escenificado con pompa y majestad por el gobierno en turno. Con el tiempo, su presencia se ha convertido en símbolo y recuerdo de ese pasado (que también es presente) con el que, con más frecuencia de lo que podemos aceptar, todavía es preciso dialogar.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Francisca Hernández Hernández, *El museo como espacio de comunicación* (Gijón: Trea, 2011), 21.

⁴⁵ Salas, “Las paradojas de la articulación”, 21.

CIUDADANIZAR LA DEMOCRACIA EN LA ERA DE LA DESACRALIZACIÓN ELECTORAL. MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN EN AMÉRICA LATINA*

*Octavio Spindola Zago***

CITIZENIZE DEMOCRACY IN THE ERA OF
ELECTORAL DESACRALIZATION. PARTICIPATION
MECHANISMS IN LATIN AMERICA

RESUMEN: En América Latina, la aceptación general de los valores democráticos coexiste con la percepción de que las élites políticas no son responsivas y con la convicción popular de que el *enforcement* de la ley es diferenciado, conduciendo a la desacralización electoral. El efecto producido es un acervo de sentimientos negativos capitalizado por opciones políticas con discursos esencialistas y excluyentes. Ante esta situación, ¿la democracia directa garantiza que los ciudadanos tomen parte de lo público y dispongan de espacios en los procesos decisionales? Este ensayo compara mecanismos de democracia directa en México y Colombia para ponderar si cumplen las expectativas de hacer más participativa la democracia, o si se trata de modalidades actualizadas de prácticas clientelares, patrimoniales o plebiscitarias. Consideramos que los plebiscitos, las consultas, los referendos y las iniciativas ciudadanas abren un espacio a la formación de redes de acción pública y despliegan un efecto de crear ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: Colombia, democracia directa, diseño institucional, México, populismo.

RECEPCIÓN: 3 de noviembre de 2021.

ACEPTACIÓN: 14 de diciembre de 2021.

DOI: 10.5347/01856383.0140.000303174

ABSTRACT: In Latin America, the general acceptance of the democratic values coexists with the perception that political elites are not responsive and with the popular conviction that law enforcement is differentiated, leading to electoral desacralization. The effect produced is a pool of negative emotions capitalized by political options with essentialist and exclusive discourses. Does direct democracy guarantee that citizens take part in public affairs and dispose of spaces in decision-making processes? This essay compares mechanisms of direct democracy in Mexico and Colombia to assess whether they meet the expectations of making democracy more participatory, or whether they are up-to-date modalities of clientelist, patrimonial, or plebiscitary practices. We consider that plebiscites, consultations, referendums, and citizens' initiatives create an opportunity for the formation of public action networks and have the effect of creating citizenship.

KEY WORDS: Colombia, direct democracy, institutional design, México, populism.

* Ensayo ganador del primer lugar de la novena edición, 2021, del Concurso de Ensayo Político Alonso Lujambio.

** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México.

CIUDADANIZAR LA DEMOCRACIA EN LA ERA DE LA DESACRALIZACIÓN ELECTORAL. MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Introducción. **La democracia en la era de la desacralización electoral**

El crepúsculo del siglo XX, convulsa centuria que atestiguó el ocaso de los sueños revolucionarios y su mutación en pesadillas autoritarias o en intentos evanescentes para construir un mundo mejor, trajo la hegemonía de la democracia liberal como el único sistema de gobierno moralmente imputable en el escenario internacional.¹ Sin embargo, el aumento de los índices de desigualdad económica, las

presiones a favor de la representación sustantiva de grupos culturalmente diferenciados con fuertes discursos identitarios y las cuentas no resueltas con pasados de difícil trámite en sociedades cada vez más complejas han puesto en entredicho los fundamentos de la democracia liberal. Especialmente, se observa un progresivo riesgo respecto a lo que Häberle denominó “la cultura constitucional”,² la convicción de que todos están integrados a una comunidad política en igualdad por su dignidad humana y sus libertades.

Los partidos tradicionales pierden cada vez más votos y el péndulo ideológico oscila hacia los extremos

¹ Przeworski sintetizó este espíritu de época: “la democracia es el único mecanismo por el que el pueblo puede ejercer el poder y la única forma de libertad política factible en nuestro mundo”. Adam Przeworski, *Democracia y mercado* (Cambridge: Cambridge University Press, 1995), 27.

² Peter Häberle, *Verdad y Estado constitucional* (México: UNAM, 2006).

esencialistas y excluyentes. Como resultado, formas populistas de la política ganan presencia en distintas coordenadas geográficas. Si consideramos con Dewey que la democracia no se reduce a condiciones económicas, sociales y de diseño institucional, sino que es un nodo de experiencias orientadas a un horizonte de expectativas que empieza ahí donde los sujetos, acordando por consenso articularse en una comunidad de recuerdo y destino, disponen de posibilidades equitativas para tomar parte en lo público y en la negociación de significados dentro de una comunidad de sentido, el populismo *per se* no es una desviación, sino una modalidad de trabajo cultural propia de la dinámica de la esfera civil; fatal para la democracia solo cuando el centro vital no se sostiene.

Por trabajar con sentimientos como el resentimiento y la ansiedad (que se riegan como pólvora cuando grupos sociales cada vez más numerosos se perciben como ajenos a los procesos decisionales y protestan por la incapacidad del sistema político para atender sus problemas), el populismo convence a las audiencias de que se ha rebasado “el umbral de tolerancia”³ e intensifica dinámicas de rutina política que son parte de mecanismos culturales más generalizados, “por

³Robert Castel, *Las metamorfosis de la cuestión social* (Buenos Aires: Paidós, 1997), 19.

los cuales se verifica la significación social, se forjan las identidades de los grupos en relación con otros a los que se oponen y se movilizan las colectividades”.⁴ Por esto, el populismo es un efecto de la crisis de legitimidad o de representación, que introduce o exagera un efecto polarizador.⁵

Los debates sobre democracia han incorporado distintos puntos de fuga, como la teoría procedimental de Schumpeter y Dahl, las teorías deliberativas inspiradas en Habermas y Rawls, la teoría constitucional sustantiva de Gargarella y la sustancial de Ferrajoli, que recogen la tensión entre representantes y representados, así como el nudo de la agencia de los ciudadanos. En este escenario, una de las alternativas para evitar que discursos excluyentes y esencialistas dominen la política es garantizar que tomen parte de lo público y dispongan de espacios en procesos deci-

⁴Marcus Morgan, “Populism’s cultural and civil dynamics”, en *Populism and the civil sphere*, ed. por Jeffrey Alexander, Peter Kivisto y Giuseppe Sciortino (Cambridge: Polity Press, 2021), 18.

⁵Si bien ambos conceptos aluden al funcionamiento del sistema político, el primero implica problemas de diseño institucional en el sistema de partidos o en el sistema electoral, dado que no existe una correlación eficiente entre composición social del electorado e integración de los órganos colegiados. Respecto a la crisis de legitimidad, engloba un conjunto de dificultades para que el proceso político metabolice problemas públicos. Se trata de dos dimensiones medulares del funcionamiento cotidiano de la democracia. Guadalupe Salmorán Villar, *Populismo. Historia y geografía de un concepto* (México: UNAM, 2021), 145-148.

sionales en formatos no plebiscitarios o clientelares.⁶

A cuatro décadas de distancia desde la transición en América Latina, si bien la población en general vive en mejores condiciones que las generaciones pasadas, los problemas de la realidad social no son menos acuciosos. La desarticulación territorial del Estado (“zonas marrones” o “áreas grises”) debido a la desigualdad social y a contextos de violencia y gobernanza criminal, a lo que se suma una trayectoria histórica precaria desde su formación (agravada por su desmantelamiento a causa de las reformas de reestructuración económica), se agregan momentos más frecuentes de déficit de representación o legitimidad. El desencantamiento con la democracia liberal, “la desacralización de la dimensión electoral”,⁷ lejos de conducir a la parálisis, ha movilizad

sectores sociales para organizarse con el objeto de hacer visibles sus necesidades, expandir su agencia e impactar en el ejercicio del poder político por vías alternas al sistema de partidos.

En este ensayo se analizan dos ejemplos del panorama latinoamericano de presión de la democracia liberal para inclinarla hacia formas participativas y criterios normativos de democracia social. Compararemos formas de democracia directa en México y Colombia. La razón de seleccionar estos casos es que ambos han liberalizado su sistema político, son fuertemente presidencialistas, comparten trayectorias históricas similares (un periodo colonial integrados al Imperio Español, un siglo XIX atravesado por conflictos para definir la nación, la configuración de un Estado oligárquico y fenómenos de violencia de masas a lo largo de los siglos XX y XXI). Además, tienen una estructura económica de mercado orientada a la exportación y deben lidiar con “herencias autoritarias”.⁸ No obstante, hay una variación en la organización política de ambos: la disposición federal de la república en México y la unitaria en Colombia. Buscamos dilucidar si las instituciones de la democracia directa cumplen las expectativas de que los ciudadanos puedan

⁶ Este planteamiento sigue algunas investigaciones que problematizan la asociación entre actitudes populistas y el apoyo a procedimientos de democracia directa, para enfocar las relaciones de significación específicas que se atribuyen a estos. Asimismo, proponemos, como se verá, que no es suficiente con su constitucionalización, sino que es preciso analizar los resultados y la disputa simbólica que se articula. Sergiu Gherghina y Jean-Benoit Pilet, “Populist attitudes and direct democracy: A questionable relationship”, *Swiss Political Science Review* 27, núm. 2 (2021): 496-505 y Steffen Mohrenberg, Robert Huber y Tina Freyburg, “Love at first sight? Populist attitudes and support for direct democracy”, *Party Politics* 20, núm. 10 (2019): 1-12.

⁷ Pierre Rosanvallon, *La legitimidad democrática* (Buenos Aires: Manantial, 2009).

⁸ La fórmula proviene de Steven Levitsky y Lucan Way, *Competitive authoritarianism hybrid regimes after the Cold War* (Cambridge: Cambridge University Press, 2010).

expresarse y “la democracia sea más participativa y con más control vertical”⁹ o si son modalidades actualizadas de prácticas clientelares, patrimoniales o plebiscitarias.

Democracia directa en América Latina

Altman definió la democracia directa como el conjunto de instituciones por las que los ciudadanos emiten su opinión o deciden sobre temas de interés colectivo en las urnas, mediante el sufragio universal y secreto que no forma parte del transcurso electivo regular de las autoridades. Por estos canales, los ciudadanos expresan más fielmente su potencia soberana y se convierten en participantes con poder de veto activo en el proceso político.

Los mecanismos de democracia directa pueden ser útiles complementos de la democracia representativa o, dicho en otras palabras, instrumentos correctivos frente a las posibles distorsiones del proceso decisional democrático. Sin embargo, se trata de herramientas de carácter extraordinario: [...] porque no todos los asuntos públicos, por su propia naturaleza, pueden ser sometidos a la consulta o a la decisión de la ciudadanía.¹⁰

⁹ Alicia Lissidini, “Democracia directa en América Latina: avances, contradicciones y desafíos”, *Nueva Sociedad* (2015): 141.

¹⁰ Salmorán Villar, *Populismo. Historia y geografía*, 176.

Críticos de esta forma de la democracia como Sartori y Held han objetado, por una parte, que establece una dinámica de juego de suma cero y aumenta la propensión a que se instale una tiranía de las mayorías, o, en otro sentido, que es susceptible de ser cooptada por grupos de interés y activada discrecionalmente para maximizar sus beneficios. Quienes sostienen una perspectiva más optimista ven en la democracia directa un mecanismo para combatir la apatía y alienación de los ciudadanos y moverlos a involucrarse en los asuntos públicos, en una suerte de pedagogía cívica, y para hacer frente a la influencia de élites. Por eso dice María Marván que “la democracia directa en el siglo XXI lo que significa es un complemento a la democracia representativa que debe fortalecerla y no disminuirla”.¹¹

En su dimensión activa, permite a los ciudadanos proponer leyes, reformar constituciones o proponer referendos. El desafío es organizar

¹¹ “La consulta popular es un mecanismo que complementa y fortalece la democracia representativa: María Marván”, *Más Noticias*, 31 de julio de 2021, <https://www.masnoticias.mx/la-consulta-popular-es-un-mecanismo-que-complementa-y-fortalece-a-la-democracia-representativa-maria-marvan/>. Plantean una postura similar Maxwell Cameron, Eric Hershberg y Kenneth Sharpe, “Voces y consecuencias: participación directa y democracia en América Latina”, en *Nuevas instituciones de democracia participativa en América Latina: la voz y sus consecuencias*, ed. por Maxwell Cameron, Eric Hershberg y Kenneth Sharpe (México: FLACSO, 2012), 3-38.

la acción colectiva y generar consensos en torno a una necesidad para convertirla en “problema público”.¹² En su sentido reactivo, deroga leyes o revoca mandatos sin trastocar la situación general. Desde arriba, es posible activar: 1) plebiscitos obligatorios que no dependen de una voluntad personal, sino que son mandados por la ley y son vinculantes y activos; 2) plebiscitos consultivos que se producen cuando el ejecutivo o el legislativo buscan conocer la opinión pública pero carecen de consecuencias jurídicas; 3) plebiscitos facultativos que se emplean como medio de legitimación de una política dura para evitar el costo político de su adopción o para eludir a otras instituciones del Estado;¹³ y finalmente, 4) contrapropuestas legislativas para que un congreso haga frente a una iniciativa popular. Por su naturaleza jerárquica, estas

instituciones encierran más peligros que beneficios, dado que pueden ser utilizadas con fines populistas o partidarios, lo que debilita la representación. Es decir, no se ciudadanizaría la democracia, sino que se conserva como un asunto de las élites políticas.

Otro tipo de democracia directa es la de bases: 1) una iniciativa popular que ofrece una alternativa al *statu quo*, “es el clásico poder proactivo en manos de los ciudadanos, y para algunos es la institución más democrática en el mundo”; 2) un referendo facultativo para vetar una ley aprobada por el legislativo; y 3) un referendo revocatorio, “institución que le permite a los ciudadanos destituir y remplazar una autoridad electa”.¹⁴ Además existen las consultas obligatorias, creadas en 1989 por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo con el fin de que la ciudadanía se exprese respecto de reformas a la constitución, límites territoriales, tratados internacionales, acuerdos de paz o para que los pueblos originarios sean consultados cuando un proyecto público afecte sus derechos y territorio. El riesgo latente de estos mecanismos es que se desvirtúe el sentido de discutir el contenido de la propuesta y, en su lugar, los

¹²No siempre un problema es fácilmente politizable. Para que sea considerado un asunto con efectos por fuera de lo personal o grupal se requieren recursos materiales y simbólicos, además de una fuerte motivación social, todo lo cual se articula procesualmente. Véase: Joseph Gusfield, *La cultura de los problemas públicos* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2014) y Jeffrey Alexander, *What makes a social crisis? The societalization of social problems* (Cambridge: Polity Press, 2019).

¹³En México puede ser activado por el ejecutivo, el legislativo o el pueblo; en Colombia se excluye al congreso de esta facultad. Daniel Zovatto, “Las instituciones de la democracia directa”, en *Democracias en movimiento: mecanismos de democracia directa y participativa en América Latina*, comp. por Alicia Lissidini, Yanina Welp y Daniel Zovatto (México: UNAM, IDEA, 2014), 18.

¹⁴David Altman, “Plebiscitos, referendos e iniciativas populares en América Latina: ¿mecanismos de control político o políticamente controlados?”, *Perfiles Latinoamericanos* 18, núm. 35 (2010): 17.

ciudadanos manifiesten su posición respecto al gobernante o partido que lo promueve.¹⁵

Atender el diseño de estas instituciones no es menor, dado que regula el umbral electoral para materializarlas y para que sus decisiones sean vinculantes, así como también los tiempos y procedimientos para que las consecuencias surtan efecto. Altman concluye que la democracia directa no es causa sino consecuencia de un funcionamiento institucional deficiente de la democracia liberal. Si conducen o no al cesarismo y al debilitamiento republicano es una cuestión no normativa sino empírica, tal como el abuso de cualquier institución política como vetos y decretos tiene consecuencias corrosivas para la arquitectura democrática. Lo central es si un país está mejor con estos mecanismos o la capacidad de injerencia de los ciudadanos en la agenda sigue limitada. No resulta suficiente revisar los reglamentos y marcos constitucionales que los regulan, pues experiencias como las de Uruguay en 1980 y Chile en 1988 muestran que la ciudadanía puede articular posiciones contrapuestas a los deseos de las autoridades y constituirse como actor de veto incluso en contextos autoritarios.

¹⁵ Alicia Lissidini, “Democracia directa en América Latina”, 144-145.

En América Latina, Uruguay constituye el caso más temprano de institucionalización de estos mecanismos con el plebiscito constitucional, el referendo legislativo y la iniciativa popular legalizados en las constituciones de 1934 y 1967.¹⁶ Le siguieron Panamá (1972), Brasil (1978), Chile (1980), El Salvador (1983), Guatemala (1985), Nicaragua (1987), Argentina (1994), Perú (1994), Colombia (1994), Paraguay (1996), Ecuador (1998), Venezuela (2007), Bolivia (2009), Honduras (2011) y México (2012). Los países con valores más bajos en el índice de democracia directa a la fecha son El Salvador (0.33) y Chile (1.33), en tanto que Ecuador (9) y Venezuela (8.5) ocupan las primeras posiciones.¹⁷

Al contrario de lo que se sospecharía, la democracia directa no es privativa de las izquierdas, pues go-

¹⁶ Esta última incorporando mecanismos susceptibles de ser activados por la ciudadanía. Yanina Welp, “De venenos y fármacos. La regulación y prácticas de la revocatoria del mandato en Suiza y las Américas”, en *La dosis hace el veneno. Análisis de la revocatoria del mandato*, coord. por Yanina Welp y Uwe Serdült (Quito: Consejo Nacional Electoral, Instituto de la Democracia, 2014), 247-266.

¹⁷ Las constituciones que cuentan con más mecanismos son Ecuador, Venezuela, Bolivia y Colombia. En el índice de Lissidini, Colombia registra 5.83 puntos en democracia directa desde abajo y 0.5 desde arriba, lo que suma 6.33; México da 3 y 2 puntos, respectivamente, y un total de 5. Alicia Lissidini, “Democracia directa en América Latina”, 149. Debe notarse que un mayor número de estos procedimientos no significa más ciudadanía democrática, por lo que deben dedicarse análisis de procedimientos para verificarlo.

biernos de centro y derecha también están dispuestos a incluir o tolerar la participación ciudadana tras las reformas neoliberales¹⁸ y con el retorno de la política que trajo aparejado el posneoliberalismo.¹⁹ Esta inclusión responde a la preocupación de organismos multilaterales por aumentar la responsabilidad civil y fomentar el protagonismo de los ciudadanos en los gobiernos locales en la respuesta a las denuncias de corrupción. Stefanoni²⁰ advierte que pueden coexistir en los gobiernos un discurso de inclusión democrática y agendas que socaven el espíritu de la participación directa. ¿En qué vereda se sitúan México y Colombia?

194

Mecanismos participativos en México y Colombia. ¿Democracia de ciudadanos?

En este apartado compararemos la consulta popular de 2003 y el referendo de 2016 en Colombia, con las iniciativas ciudadanas del periodo

¹⁸Véase: Tulia Falletti y Thea Riofrancos, “Endogenous participation: Strengthening prior consultation in extractive economies”, *World Politics* 70, núm. 1 (2018): 86-121.

¹⁹Benjamín Arditi, “Argumentos acerca del giro a la izquierda en América Latina ¿Una política post-liberal?”, *Latin American Research Review* 43, núm. 3 (2019): 59-81.

²⁰Pablo Stefanoni, “La lulización de la izquierda latinoamericana”, *Le Monde Diplomatique* 15 (2014): 4-5.

2012-2018 y las consultas de 2018-2021 en México. Colombia es una república unitaria y descentralizada organizada en 32 departamentos y una capital, con un sistema presidencialista de elección directa, balotaje y mandato de cuatro años sin posibilidad de reelección. Su legislativo es bicameral elegido por sistema proporcional, sin posibilidad de reelección. La rama judicial la forman la Corte Constitucional, la Corte Suprema de Justicia, el Consejo de Estado, el Consejo Superior de Judicatura, la Fiscalía General de la Nación y los tribunales y jueces de fuero civil y militar. Por su parte, México es una república federal centralizada con 32 entidades federativas, una de las cuales es la capital, un sistema presidencialista de elección directa, mandato sexenal y sin posibilidad de reelección. Su legislativo es bicameral elegido por fórmula mixta y con posibilidad de una reelección. La rama judicial la conforman la Suprema Corte, el Tribunal Electoral, los tribunales colegiados y los unitarios de Circuito, los juzgados de Distrito y el Consejo de la Judicatura Federal.

Colombia cuenta con una tradición electoral nada desdeñable de interrumpir la celebración de comicios por breves intervalos, de los que el más largo fue el receso impuesto por Rojas Pinilla. Desde el Congreso de Cúcuta hasta la Constitución de

1853, el sistema electoral fue indirecto por sufragio censitario, es decir, restringido solo a hombres con un mínimo de renta o propiedades inmuebles. En 1853 se expandió a cualquier varón el derecho a votar de forma secreta, se adoptó el sistema directo y se multiplicaron los cargos oficiales sometidos a elección, como las magistraturas de la Corte Suprema y la Procuraduría. El nuevo sistema no duró mucho, pues con la instalación del federalismo (1863-1885) los estados decidieron sobre la materia y la mayoría optó por el mecanismo restringido, ratificado con la Constitución unitaria de 1886.

En contraste con el caso mexicano, el registro histórico de Colombia no conoció experiencias de democracia directa durante el siglo XIX. El primer ejercicio se realizó en 1957, cuando la ciudadanía fue consultada sobre el retorno al régimen civil con la creación del Frente Nacional.²¹ A finales de la década de 1980, Colombia atravesaba uno de sus momentos de mayor violencia política. Por el magnicidio de Galán se convocó a

²¹ Es decir, que por cuatro periodos presidenciales, conservadores y liberales se turnaron el mando, dividiendo en partes iguales el número de cargos. El escrutinio final arrojó que 4 169 294 respondieron “sí”, 206 654 dijeron “no”, en blanco votaron 20 738 ciudadanos y 194 fueron declarados nulos. Humberto de la Calle, “El plebiscito de 1957, la legitimidad fundacional del Frente Nacional”, en *Cincuenta años de regreso a la democracia*, comp. por Carlos Caballero, Mónica Pachón y Eduardo Posada (Bogotá: Universidad de los Andes, 2012), 119-146.

una marcha de la que surgió el movimiento estudiantil. Producto de coaliciones callejeras de esos universitarios, que demandaban inclusión política y la convocatoria a una asamblea que diera al país una nueva Constitución, en las elecciones de 1990 se depositó un voto adicional, la “séptima papeleta”. Si bien el gobierno intentó formar una asamblea nacional constitucional, con un diseño que limitaba al Congreso a los temas acordados previamente, un fallo de la Corte Suprema le devolvió el carácter constituyente y le reintegró la plena soberanía.

Con la Constitución de 1991 quedó incorporada la democracia directa, pero apenas tres años después la Ley de Participación Ciudadana estableció el marco regulativo para la participación de las organizaciones de la sociedad civil en los mecanismos de iniciativa popular legislativa y normativa, el referendo, la consulta popular, la revocatoria del mandato, el plebiscito y el cabildo abierto. En materia de consulta previa, la ley reglamentaria fue expedida en 1994 y complementada en 2015, para ratificar la obligatoriedad de consultar a poblaciones indígenas antes de iniciar exploraciones y explotaciones de recursos del subsuelo en sus territorios.²²

²² Véase: Camilo Palma, Juan Felipe Ramírez y Nevardo Rodríguez, “Efectos reales de las consultas populares elaboradas por entes territoriales sobre la minería colombiana”, tesis de grado (Villavicencio: Universidad Cooperativa de Colombia, 2019).

Para 2003, la ley 695 determinó los objetivos y funciones del Fondo para la Participación y el Fortalecimiento de la Democracia, mientras que la Ley de Veedurías Ciudadanas estableció un mecanismo que permite a los ciudadanos vigilar la gestión pública. El decreto 4580 de 2008 estipuló que uno de los objetivos y funciones del Ministerio del Interior y de Justicia debía ser formular la política de gobierno en materias relativas a la participación ciudadana. La ley 1757 de 2015 establece los siguientes criterios normativos: para iniciativas ciudadanas, el porcentaje mínimo del padrón electoral exigido para activar el mecanismo es del 5%; para la consulta popular desde los poderes públicos, el “sí” debe contar con la ratificación del legislativo y el ejecutivo, mientras que para la ciudadanía el porcentaje es el mismo que el de las iniciativas de ley ciudadanas.²³

En 2003, el presidente Uribe emprendió la primera consulta popular en este nuevo marco constitucional. Se trató de un paquete con 18 propuestas para reformar la Constitución, entre ellas, reducir el Congreso, endurecer las causales de pérdida de investidura, eliminar auxilios sociales con dinero público, aumentar los requisitos

²³ Observatorio de Reformas Políticas en América Latina, *Mecanismos de democracia directa a nivel nacional* (México: UNAM, OEA, 2021), <https://reformaspoliticas.org/reformas/democracia-directa/>.

para la obtención de personería jurídica de partidos, y eliminar las contralorías departamentales y municipales. A pesar de contar en ese momento con un respaldo popular considerable (electo en 2002 con el 53% de los votos, fue reelegido en 2006 con el 63%), solo participó el 27% y el resultado final no fue procedente.²⁴

En 2016, el gobierno de Santos convocó a un plebiscito para refrendar el acuerdo alcanzado con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, firmado en Cartagena ese mismo año. A diferencia de lo que se esperaba, los resultados, aunque por poco, fueron adversos: el 50.2% de los votantes optaron por el “no” frente al 49.7% que sufragaron por el “sí”. Para Lissidini, no falló el mecanismo, sino su aplicación, específicamente respecto a tres errores. Primero, el presidente, con su índice de popularidad en picada, intentó usar el plebiscito para reposicionarse políticamente.²⁵

²⁴ “En la votación, por cada una de las preguntas debían participar 6 267 443 personas, correspondientes a la cuarta parte del censo electoral, de estas, 3 133 723 personas (la mitad más una) debían votar por el SÍ a fin de que la pregunta fuera aprobada. El resultado de esta jornada fue que tan solo la pregunta número uno alcanzó a superar el umbral de participación y fue aprobada, las restantes 14 a pesar de alcanzar las mayorías requeridas no contaron con la participación mínima para su validez”. Alejandra Barrios, *Mecanismos de participación ciudadana en Colombia* (Bogotá: Misión de Observación Electoral, 2012), 74-75.

²⁵ Ya en 1997 el presidente Samper había realizado una consulta popular de apoyo a la pacificación. El resultado fue aprobatorio, pero careció

Segundo, la pregunta fue tendenciosa: “¿Apoya una paz estable y duradera?”, implicaba que la única paz posible era la formulada por Santos y que los votantes del “no” preferían la guerra, premisas que el electorado claramente no aprobó. Tercero, no se cumplió el prerrequisito dialógico, pues para que la democracia directa funcione debe generarse deliberación pública. Se apuraron los tiempos y faltó el debate, lo que restó credibilidad al ejercicio en la opinión pública y facilitó la narrativa del grupo opositor encabezado por Uribe.²⁶

Por lo que respecta a México, la democracia directa llegó tarde a la Constitución. Si se considera que el país ha sido tradicionalmente de los de mayor participación electoral en la región, resulta paradójico que haya demorado tanto (aunque también comprensible, por la presencia de un régimen autoritario corporativo). Considérese que, desde el periodo colonial, la vida política se caracterizó por elecciones frecuentes para elegir a las autoridades de las corporaciones o comunidades en las que estaba organizada la sociedad (ayuntamientos, universidades, gremios, cofradías

de efectos vinculantes, además de que también fue un intento de legitimar un ejecutivo con baja aceptación. Daniel Zovatto, “Las instituciones de la democracia directa”, 31.

²⁶ Alicia Lissidini, “A Colombia precisa de mais democracia direta”, *El Clarín*, 13 de octubre de 2016, https://www.clarin.com/br/destaque/Colombia-precisa-mais-democracia-direta_0_HyJBvU60.html.

y conventos). En el México independiente, 1812 representó un viraje por cuanto introdujo la idea de ciudadanía individualizada y ya no de cuerpos intermedios, pero no implantó prácticas ajenas a la cultura política. Ya como país independiente, se aminoraron las restricciones para que varones mayores de edad votaran, con un margen de participación más amplio que el de los países europeos y otros latinoamericanos del mismo periodo (a diferencia de Gran Bretaña, no requería tener propiedades; en contraste con Estados Unidos, no había exclusiones raciales; y en contrapartida a Francia, no se precisaba un ingreso mínimo). Ni siquiera durante el Porfiriato las elecciones se redujeron a ficciones, pues la movilización electoral, el surgimiento de partidos y la realización de campañas fueron constantes.²⁷

La democracia directa, si bien extraordinaria, tampoco fue desconocida en México. Tan pronto se consumó la independencia, tuvieron lugar en distintas latitudes y con diversos contenidos ejercicios de consulta, independientes de los comicios para

²⁷ No obstante, la visión dominante en la historiografía política de viejo cuño fue despachar la dinámica electoral de la cultura política mexicana decimonónica por no ajustarse al marco teórico instituido, entre otros, por Duverger y Sartori. Un acercamiento al tema puede encontrarse en Fausta Gantús y Alicia Salmerón, “Un acercamiento a las elecciones del México del siglo XIX”, *Revista Historia y Memoria*, núm. 14 (2017), 23-59.

elegir autoridades representativas,²⁸ conducidos para que la ciudadanía participara en las decisiones de gobierno. Aunque la mayoría de las veces se trató de dinámicas solo para dotar de legitimidad a decisiones que los actores políticos ya habían tomado, no puede negarse ni que hubo casos en que no llegaron al puerto que deseaban quienes las activaron ni que constituyeron lecciones de enseñanza cívica, politización de la esfera pública y movilización ciudadana, independientemente a los resultados.²⁹

En el diseño vigente, se activa una iniciativa ciudadana si reúne las firmas correspondientes al 0.13% de la lista nominal de electores; la revocatoria de mandato tiene como umbral para

²⁸ Recordemos que fueron indirectos en diversos grados hasta 1917. Es decir, entre los votantes y las autoridades mediaba un elector reunido en Colegio Electoral.

²⁹ Se trata del referendo celebrado en Chiapas para decidir sobre su incorporación a México o a la Federación Centroamericana en otoño de 1824; la consulta de 1842 para legitimar la anexión del Soconusco; el referendo de 1854 para que el pueblo se manifestara respecto a la permanencia de Santa Anna en el ejecutivo; la consulta que el gobierno nacional impuso a Vidaurri para que los vecinos de Coahuila y Nuevo León se expresaran sobre la incorporación de los estados realizada *de facto*, así como el plebiscito que este mismo gobernador convocó para decidir si la entidad se incorporaba a la república o al imperio. Al triunfo del liberalismo, Juárez aprovechó su popularidad y sumó a la convocatoria a elecciones de 1867 las bases para realizar un plebiscito con el propósito de reformar la Constitución sin pasar por el legislativo. Finalmente, en 1900 se efectuó una auscultación para explorar la opinión pública sobre quién querían fuera el candidato presidencial en las elecciones del año siguiente.

el “sí” el 3% del padrón electoral. Para la consulta popular iniciada desde los poderes públicos, el “sí” debe contar con la ratificación del legislativo y el ejecutivo, mientras que una iniciativa de la ciudadanía el porcentaje es 2% de la lista nominal de electores. Cuando la participación total corresponda al 40% del padrón electoral, el resultado será vinculatorio para las autoridades competentes.³⁰

La incorporación a la Constitución de estas innovaciones institucionales ha sido resultado de procesos políticos de distinto signo. El primer procedimiento elevado a rango constitucional fue la consulta previa, cuando, en el marco del nuevo paradigma en materia de derechos humanos (2011) y derivado de la ratificación del Convenio 169, se reformó el artículo 2°. Se trató de un arreglo para liberalizar el régimen político y cumplir con las normas de instituciones multilaterales y las presiones de democratización internacionales como condición para acceder a préstamos y créditos. En un balance realizado por Torres Wong se concluye que el procedimiento de las consultas previas ha sido una forma asociativa y deliberativa eficaz para que las comunidades indígenas protejan sus tierras y recursos naturales de proyectos extractivos y negocien

³⁰ Observatorio de Reformas Políticas en América Latina, *Mecanismos de democracia directa*.

condiciones favorables.³¹ Estas evidencias concuerdan con el trabajo de Ostrom sobre la autorganización de recursos comunes³² y con el de Díaz-Cayero, Magaloni y Ruiz-Euler acerca de la gobernanza participativa tradicional.³³

En un segundo momento, corolario de acuerdos entre grupos políticos para aligerar la presión social, en 2012 se reformó el artículo 73 para incorporar la figura de la iniciativa ciudadana y se reformó el artículo 35 para señalar como derecho el voto en consultas populares sobre temas de trascendencia nacional. Por lo que toca a las iniciativas ciudadanas, en el periodo 2012-2018 se presentaron once proyectos sobre acceso libre a internet, segunda vuelta electoral, revocación de mandato, matrimonio y familia, reducción del precio de gasolinas y diésel, reforma educativa y eliminación de privilegios a funcionarios públicos. Del total, siete se dictaminaron en sentido negativo o se retiraron y únicamente la Ley General de Responsabilidades Administrativas se promulgó en el *Diario Oficial de la Federación* en 2016.³⁴

³¹ Marcela Torres Wong, *Natural resources, extraction and indigenous rights in Latin America* (Nueva York: Routledge, 2019).

³² Elinor Ostrom, *Comprender la diversidad institucional* (México: FCE, UAM, 2015).

³³ Alberto Díaz-Cayeros, Beatriz Magaloni y Alexander Ruiz-Euler, "Traditional governance, citizen engagement, and local public goods", *World Development* 53 (2013): 80-93.

³⁴ Lorena Vázquez, *La iniciativa legislativa ciudadana en México* (México: Senado, 2018), 4.

La tercera modificación del marco constitucional ha ocurrido en el gobierno de López Obrador, que se adscribe a la izquierda.³⁵ En noviembre de 2018 tuvo lugar una "consulta nacional", un mecanismo informal para mostrar el apoyo popular con que contaban programas prioritarios de su agenda política, con resultados favorables para sus promotores. Consideramos que las instituciones de democracia directa que han sido activadas por el presidente López Obrador desde entonces han revestido un sentido más plebiscitario y populista que de profundización democrática y ciudadanía del proceso político, debido a la naturaleza de refrendo y a las campañas mediáticas promovidas por estructuras partidistas y gubernamentales que dan la prioridad al respaldo a la figura presidencial en detrimento de la discusión sobre el contenido propuesto.³⁶

Ese mismo año, participaron 1 067 859 ciudadanos en la consulta sobre el nuevo aeropuerto internacional de Ciudad de México, en la que 69% respaldaron la iniciativa presi-

³⁵ Para un análisis al respecto, véase: Carlos Illades, *Vuelta a la izquierda: La cuarta transformación en México: del despotismo oligárquico a la tiranía de la mayoría* (México: Océano, 2020).

³⁶ Un argumento similar es presentado por Miguel Alfonso Meza, "El combate a la corrupción como excusa para deformar la democracia: un estudio del populismo anticorrupción del lopezobradorismo en México", *Estudios* 29, núm. 136 (2021): 57-81.

dencial de cancelar la obra y, en su lugar, construir dos pistas de aterrizaje en Santa Lucía y reacondicionar los aeropuertos de Ciudad de México y Toluca. Votaron en contra 29%. En 2019, la Agencia de Seguridad, Energía y Ambiente realizó la consulta pública sobre el proyecto de la refinería Dos Bocas, en Tabasco, como parte del procedimiento de manifestación de impacto ambiental. Recibió el aval de los consultados y condujo a que la agencia otorgara la aprobación condicionada a PEMEX para ejecutar la obra. Además, en comunidades indígenas y en la población en general de los estados por donde pasará el Tren Maya se levantó una consulta previa, con 92.3% de los sufragios a favor y 7.4% en contra (participación de 70% de la población considerada). En este mismo tenor se consultó la obra del Istmo de Tehuantepec, que fue avalado por autoridades de pueblos y comunidades indígenas en Oaxaca y Veracruz.³⁷

En septiembre de 2020, López Obrador presentó al Senado una petición de consulta popular sobre el posible juicio a expresidentes, la cual

³⁷ Sin embargo, varios autores han señalado las fallas de diseño institucional y ejecución de estos mecanismos; por ejemplo, Gasparello, que los ubica en el polo de prácticas plebiscitarias más que en el de la profundización de la praxis democrática. Giovanna Gasparello, “Megaproyectos a consulta: ¿derechos o simulaciones? Experiencias en México”, *LiminaR* 18, núm. 2 (2020): 124-141.

fue aprobada en octubre y recibió el aval de constitucionalidad de la Suprema Corte de Justicia, después de volver a redactar la pregunta de las papeletas. El 1° de agosto de 2021, sin recursos adicionales para este fin, el Instituto Nacional Electoral llevó a cabo la primera consulta popular constitucional. La pregunta fue esta: “¿Estás de acuerdo o no en que se lleven a cabo las acciones pertinentes con apego al marco constitucional y legal, para emprender un proceso de esclarecimiento de las decisiones políticas tomadas en los años pasados por los actores políticos, encaminado a garantizar la justicia y los derechos de las posibles víctimas?” La ciudadanía tuvo dos opciones de voto: “sí, estoy de acuerdo” y “no estoy de acuerdo”.

En las semanas previas, la opinión pública se dividió en cuanto a la aplicación de este mecanismo. Un sector podríamos representarlo con las palabras de Uranga, cofundadora del Comité Pro Defensa de Presos, Perseguidos y Desaparecidos Políticos, quien consideró que

las heridas y la injusticia continuadas, para quienes hemos sido víctimas de la guerra sucia, no se resolverán a través de la consulta [...] López Obrador no va a incomodar al Ejército [...]. Es parte de su carnavalesco de venganza contra los polí-

ticos incómodos —y ya elegidos con anticipación— para López Obrador al que le llamarán “justicia histórica”.³⁸

En esta tónica, Anabel Hernández escribió que “lo que es lamentable es que este importante instrumento sea usado por primera vez, no para que la voz de los ciudadanos se convierta en un mandato, sino para un circo montado por AMLO y la llamada Cuarta Transformación”.³⁹ Para otros analistas, “los cuestionamientos que la consulta tiene son en todo caso de orden procedimental”, pero se ofrece para clausurar una época de impunidad por la que “la inmensa mayoría de los casos de abuso, corrupción, crímenes de lesa humanidad cometidos por la propia autoridad”⁴⁰ no han sido sancionados.⁴¹

³⁸ Enoé Uranga, “La justicia que nunca tendré o que la niña que fui no tendrá”, *Replicante*, 27 de julio de 2021, <https://revistareplicante.com/la-justicia-que-nunca-tendre/>.

³⁹ Anabel Hernández, “La consulta popular: ‘panem et circenses’ de AMLO”, *DW*, 29 de julio de 2021, <https://www.dw.com/es/la-consulta-popular-panem-et-circenses-de-amlo/a-58692723?fbclid=IwAR3IisWYAJoF0fmcyqtX-PPgijw1h5kOXEW-MO7Lt5c-8TcjlTnw7Nu3iCQwM>.

⁴⁰ Leticia Calderón Chelius, “La consulta va”, *Sin Embargo*, 23 de julio de 2021, <https://www.sinembargo.mx/23-07-2021/4004796>.

⁴¹ El EZLN emitió un posicionamiento a favor de la consulta, pero apelando a las estructuras emocionales de la solidaridad social en la esfera civil: “No lo haga porque apoya al gobierno o porque se le opone. Hágalo, aunque solo sea para decirle a esa mujer que llora la ausencia [...] que su tenaz búsqueda de verdad y justicia, su empeño, su dolor,

Del 40% de la lista nominal de electores necesario, el INE señaló un 7.11% de participación, con 6 511 385 de votantes a favor del “Sí”, 102 945 por el “No” y 48 878 papeletas anuladas. Por tanto, el resultado de la consulta no fue vinculante. En cambio, el valor del mecanismo fue objeto de disputa entre los actores públicos. Unos lo leyeron como ejercicio simbólico acerca de la posibilidad de “activar un debate que lleve a la democracia a la demorada reparación que aguardan quienes han sido ignorados por los tribunales”.⁴² Otros vieron un esfuerzo por manifestar un agravio colectivo y la voluntad de justicia.⁴³ Algunos la han interpretado en términos de una “oportunidad fallida de Morena de lograr un protagonismo y no figurar como una simple emanación del carisma presidencial

su pesadilla, no le pasan desapercibidos a usted”. SupGaleano, “Por qué Sí a la consulta y Sí a la pregunta”, *Enlace Zapatista*, 25 de julio de 2021, <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2021/07/25/por-que-si-a-la-consulta-y-si-a-la-pregunta/>.

⁴² Juan Villoro, “Un puente a medias”, *Etcétera*, 30 de julio de 2021, https://www.etcetera.com.mx/opinion/un-puente-medias/?fbclid=IwAR2WWdqHoC_j1VY8ZM10IelfPt6M1_Z_CwLNBQr7VlczGvCLdBD9QDHD0DY.

⁴³ García, Bahena, Duarte e Ibarra consideraron que existe una voluntad popular suficiente para apostar a instalar un “tribunal de los pueblos para juzgar los crímenes del pasado”. Guadalupe Vallejo, “INE entrega resultados finales de la consulta popular”, *Expansión Política*, 2 de agosto de 2021, <https://politica.expansion.mx/mexico/2021/08/02/ine-consulta-popular-resultados-finales>.

o una agencia de distribución de cuadros y funcionarios”.⁴⁴ Ciertos autores consideran que las bajas cifras son consecuencia de que se haya apostado más a lo mediático en detrimento de lo jurídico: “el presidente López Obrador, Morena y la Suprema Corte deben asumir su responsabilidad por este lamentable episodio más político que jurídico y más propagandístico que práctico”.⁴⁵

Cerramos. Colombia y México son países que confieren una elevada carga simbólica al ejecutivo y tienen una historia reciente de autoritarismo que aún se hace sentir en su cultura política y sociedades con escasas pero no ausentes redes de acción pública y coaliciones callejeras robustas, al menos en términos de incidencia estructural. Esto se manifiesta en que, si bien cuentan con mecanismos de democracia directa en sus diseños constitucionales, generalmente son activados desde arriba con un tinte plebiscitario y llevan candados como porcentajes elevados de firmas nece-

sarias para convalidarse. No obstante, consideramos que hay elementos para problematizar una asociación entre las actitudes populistas y el respaldo a unos mecanismos de democracia directa. Por un lado, porque sus efectos no se agotan en los resultados concretos del mecanismo, sino que contribuyen a la politización de nuevos temas, a la efervescencia del debate público y al “cambio gradual”⁴⁶ del sistema político con innovaciones institucionales y redes de asociaciones. Además, aunque los ponga en marcha el ejecutivo o porque lo exige la ley, pueden generar resultados imprevistos, como en el ejemplo de la consulta previa a las comunidades indígenas en México o el rechazo de la línea presidencial en los referendos colombianos.

Consideraciones finales

En un escenario regional que oscila entre democracias elitistas y regímenes populistas progresistas o reaccionarios (las primeras funcionan sobre la base de una alianza con los poderes fácticos y los segundos operan a partir de la apelación retórica a la voluntad

⁴⁴ Massimo Modonesi, “México: el referéndum que no fue”, *Nueva Sociedad*, agosto de 2021, <https://nuso.org/articulo/mexico-el-referendum-que-no-fue/?fbclid=IwAR0KO78SW-wTbGwwawMAZgz-QMQi5fThjvLdHNM0SipdPVeVMtw7KZwGf8R0>.

⁴⁵ Juan Jesús Garza y Javier Martín, “Crónica de un fiasco anunciado”, *El Universal*, 2 de agosto de 2021, <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/juan-jesus-garza-onofre-y-javier-martin-reyes/cronica-de-un-fiasco-anunciado?fbclid=IwAR3Li4h9OGSADySHP1qYeR2auHAwoH4mjzghPYLTJvGZRUF0H3sbeM6coM>.

⁴⁶ James Mahoney y Kathleen Thelen, “A theory of gradual institutional change”, en *Explaining institutional change. Ambiguity, agency, and power*, ed. por James Mahoney y Kathleen Thelen (Nueva York: Cambridge University Press, 2010), 13-37.

popular),⁴⁷ la democracia directa está asociada a formas primigenias de vida democrática: las asambleas deliberativas atenienses, en las que se tomaban públicamente las decisiones que afectaban el devenir de la comunidad política. Esta imagen idílica, anclada en la noción de identidad entre el pueblo y el gobierno sin intermediaciones, fue la referencia de los románticos y los autores modernos como Rousseau para objetar la democracia representativa y demandar mecanismos de participación directa. Como hemos visto, si bien estos mecanismos pueden constituir “estadios de gobernanación democrática [en los que] las decisiones se acercan a las personas a quienes afectan directamente”,⁴⁸ los referendos, consultas y plebiscitos no aseguran en sí mismos mayor injerencia ciudadana en los problemas públicos ni una profundización democrática de la agenda política. Para la acción colectiva se requiere que haya una organización social, coaliciones de intereses y la voluntad de desmontar el legado autoritario que las reformas de ajuste económico no hicieron sino agravar, al reducir al individuo a consumidor y mercantilizar las relaciones sociales.

⁴⁷ Pedro Salazar Ugarte, “Un ideal sitiado. La democracia constitucional en Latinoamérica”, *Revista de la Facultad de Derecho de México* 63, núm. 259 (2013): 307-338.

⁴⁸ Jesús Silva-Herzog Márquez, *Esferas de la democracia* (México: IFE, 1996), 23.

Se trata de reinstalar al ciudadano en la esfera civil para contrarrestar la situación en la que sus intereses y necesidades “se contestan más en el consumo privado de bienes y de los medios masivos que en las reglas abstractas de la democracia o en la participación colectiva en espacios públicos”.⁴⁹ Además de ese horizonte normativo, Prud’homme identifica un beneficio inmediato: “en un contexto generalizado de desvanecimiento de ofertas programáticas claras por parte de los partidos políticos”, o en situaciones de estancamiento legislativo, “los referendos y otros instrumentos de la democracia directa ayudan a definir con más precisión el contenido de las políticas públicas”.⁵⁰ Aunque liderazgos y movimientos populistas tienden a respaldar estos procedimientos, su instrumentalización plebiscitaria y clientelar entorpece el potencial democratizador que los autores revisados le atribuyen.

En este ensayo hemos propuesto que la implantación en el ámbito nacional de las instituciones de democracia directa “no ha dado mayor protagonismo a la sociedad civil, que ha desempeñado hasta la fecha más un papel de control y freno que de creación e innovación, y solo en algunos

⁴⁹ Néstor García Canclini, *Consumidores y ciudadanos* (México: Grijalbo, 1995), 14.

⁵⁰ Jean-François Prud’homme, *Consulta popular y democracia directa* (México: INE, 2016), 36.

NOTAS

pocos casos”.⁵¹ Lo anterior está en sintonía con la percepción de Welp respecto a que “el caso mexicano [*pari passu* el colombiano] claramente no cumple con el requisito de empoderar a la ciudadanía”,⁵² en tanto que sí robustece el presidencialismo. A pesar de todo, consideramos que los plebiscitos, las consultas, los referendos y las iniciativas ciudadanas abren un espacio para la formación de redes de acción pública y despliegan un efecto de crear ciudadanía. Las formas de socialización que promueven estas

innovaciones institucionales, aunque su diseño sea deficiente y su aplicación deficitaria, pueden conducir a que más ciudadanos se involucren gradualmente en lo público, se eleve la calidad de la información así como del debate en la esfera civil y se canalicen institucionalmente los problemas públicos, evitando las expansiones de ansiedad y resentimiento. A fin de cuentas, como apuntaba John Dewey, la democracia no es solo un régimen político, sino que es fundamentalmente una forma de vida colectiva.

⁵¹ Daniel Zovatto, “Las instituciones de la democracia directa”, 54.

⁵² Yanina Welp, “La primera consulta popular mexicana: ¿democrática o populista?”, *Swiss Info*, 27 de julio de 2021, <https://www.swissinfo.ch/spa/politica/la-primera-consulta-popular-mexicana>.

Bernard N. Schumacher, *Muerte y mortalidad en la filosofía contemporánea* (Barcelona: Herder, 2018), 422 pp.

RECEPCIÓN: 25 de mayo de 2021.

APROBACIÓN: 27 de julio de 2021.

DOI: 10.5347/01856383.0140.000303175

Este gran libro de Bernard Schumacher es un recorrido erudito por diferentes concepciones sobre la muerte. La persona enfrentada al hecho de morir plantea preocupaciones que se resumen en preguntas centrales: ¿Qué es una persona? ¿Qué determina la identidad personal? ¿Es el cuerpo el límite de lo que se llama “persona”? Si no se entiende lo que significa ser persona, entonces la misma idea de la muerte personal carece de sentido. Schumacher comienza hablando de la muerte personal a partir de la idea de autoconciencia, el saber de sí mismo, la autonomía de un agente que toma decisiones y tiene proyectos. Una persona se considera viva si participa de esa autoconciencia. Filósofos como Engelhardt, Harris, Lizza, McMahan, Singer y Tooley sostienen que la muerte a manos de otros no podría ser considerada un homicidio en casos de retardo mental grave o en un recién nacido. En contra de la convicción de que todo ser humano posee el derecho a la vida y que es persona desde que es un feto o incluso desde la concepción (aunque lo sea en potencia), esos pensadores sostienen que la persona está ausente cuando falta la conciencia. No posee un derecho inalienable a la vida. Solamente un ser que posea el estatus de ser persona tiene ese derecho. Engelhardt afirma que la muerte remite al organismo, no a la persona. Una cosa es ser humano y otra es ser persona. Para Engeldardt, la muerte de un ser humano es simplemente la extinción de un ser que se denomina humano por la apariencia; pero, en esencia, lo que importa es su ser personal. Se trata de un ser humano que sea persona. Un ser sin mente, con muerte cerebral, retraso mental severo (sin memoria ni conciencia de sí mismo), claramente no es una persona. Lo que muere es el organismo, que es la mera dimensión biológica. Lo que se tiene que determinar es si la vida de un ser humano en estado vegetativo merece la pena de ser vivida.

La definición tradicional de muerte humana, en sentido biológico, es la cesación irreversible del latido cardiaco y de la respiración espontánea. Algunos médicos afirman que la muerte ocurre cuando deja de funcionar el cerebro. Ya no hay una persona ahí, de manera que, si se mantiene en estado artificial un cuerpo, se puede disponer de sus órganos sin problemas éticos. Y al desconectar ese cuerpo no se comete ningún delito ético ni jurídico. El encefalograma debe medir la falta de actividad cerebral por 48 horas y eso es todo. Desde este punto de vista, la muerte corresponde a los organismos, no a las personas. Sin embargo, el síndrome de cautiverio, en el que un ser humano tiene un electroencefalograma normal, pero no puede hablar, ver, reaccionar, problematiza lo anterior. En ese caso no se dispone de su vida porque la actividad del neocórtex, que posibilita la autoconciencia, se encuentra desconectada del tronco cerebral. Las funciones neocorticales se deterioran, pero no se puede decir que ese ser humano esté muerto.

Lizza sostiene que hay una diferencia entre ser humano y ser persona a partir de la idea de un yo. Un yo es una persona humana si posee los atributos de los considerados seres humanos o personas. La vida biológica humana es diferente a la vida personal humana. La primera se refiere al cuerpo, al cerebro y las actividades neocorticales. La segunda remite a la autoconciencia, a una racionalidad al paso del tiempo. Para Harris, una persona es un ser que valora su existencia y quiere existir, lo que hace posible el deseo. Así, no todos los seres humanos son personas autorreflexivas. Engelhardt dice que no son personas los fetos, los seniles, los retrasados mentales profundos, los que se encuentran en coma profundo y quienes hayan sufrido algún daño cerebral grave. Son entes que pertenecen a la especie humana, pero no son personas, no ocupan un lugar en la comunidad moral. Singer afirma que el embrión que posteriormente será un feto, el niño con discapacidad psíquica severa e incluso el neonato, los adultos con demencia severa o Alzheimer pertenecen a la especie *Homo sapiens*, pero ninguno es consciente de sí mismo. Todo deriva de la antropología filosófica de John Locke, que sostiene que la persona no es una sustancia, sino un ser con una especie de cognición, autoconciencia y responsabilidad moral.

Tener miedo a morir es frecuente en los seres humanos. La conciencia de la muerte es una de las cualidades propias de lo humano. Aunque se piense que los animales presienten su muerte, el ser humano sabe de su muerte como una posibilidad ineludible. Sabe de su finitud. Eso significa el límite, el fin total de toda experiencia personal. Morir adquiere la representación de no ser ya más la persona que uno es. Imposible de imaginar o representar, la muerte

nos ocurrirá. Pero, ¿nos ocurre la muerte? ¿A qué se teme cuando se teme la muerte? ¿Es algún tipo de experiencia? Habrá quienes digan que el agonizante ve algo en el momento de morir. Incluso alguien puede sostener que hay una experiencia de la muerte. Sin embargo, desde el pensamiento clásico, el temor a la muerte se plantea como infundado. Para que el miedo a la muerte (E) tenga razón de ser para N es preciso que N tenga la experiencia de E como algo malo que le sucede. Una situación S es mala o buena para N si N tiene una experiencia de ella. El pensamiento epicúreo reconoce el dolor como un mal y el placer como un bien. N solamente puede experimentar una situación S en el lugar L, en el tiempo T, si N vive la experiencia de S. Si N es incapaz de experimentar E (el estado de muerte), debido a que cuando E está presente, N no existe, y E no se sitúa dentro de la experiencia de N, entonces E no puede ser un mal para el hombre. Así razona Epicuro. Lucrecio, por su parte, en el libro tercero de su *De rerum natura*, argumenta que hay una simetría temporal entre la eternidad del pasado y la eternidad del futuro: el sujeto no existía en ese pasado y no existirá en ese futuro; por ende, la muerte no es nada para el hombre.

Schumacher estudia a los filósofos analíticos. Destacadamente habla de Wittgenstein, Nagel y Kamm. Del primero, Schumacher recuerda la tesis del *Tractatus*: de lo que no se puede hablar, mejor es callar. La muerte no es un hecho del mundo. El lenguaje no puede pintar o figurar la muerte. Por lo mismo, el sujeto no contempla la muerte dentro de ese mundo. Contempla muertos, cadáveres, cementerios, pero no la muerte. Por lo que es mejor callar respecto de ella. En cuanto a Nagel, es conocido su argumento, desarrollado en su libro *Mortal questions* (1979) y explicitado en *The view from nowhere* (1986), que afirma que la muerte es un mal para nosotros porque nos priva de la posibilidad de experimentar los bienes de la vida. Nagel afirma que el mal de la muerte procede del hecho de que mi mundo llegará a su fin. Un día esta conciencia se apagará para siempre. Francis Kamm sostiene que la muerte es un mal intrínseco independientemente de que me prive de la conciencia de los bienes de la vida y sus posibilidades. Es un mal en sí mismo porque lo malo no es perder la conciencia de los bienes de la vida, sino la existencia misma que hace posible esa conciencia. Dice Francis Kamm, citado por Schumacher: “Es la preocupación por la total ausencia de posibilidad de más vida consciente para nosotros, creo, lo que se encuentra tras la afirmación de que la nada de la muerte es mala en sí misma, no solo mala instrumentalmente. La muerte es mala porque es definitiva”. La diferencia con Nagel es fundamental.

Dice Schumacher: “Ahora bien, Heidegger sostiene —en mi opinión correctamente— que el motor óntico (el fallecer) y el morir ontológico (‘el morir propio’) son esencialmente míos, es decir que me libera de la carga de mi muerte. Desde luego, es concebible dar la propia vida por otro, morir en su lugar para que él pueda seguir viviendo, por ejemplo, pero es imposible morir la muerte del otro, esto es, su muerte. ‘La muerte, en la medida en que ella ‘es’, es por esencia cada vez la mía. Es decir, ella significa una peculiar posibilidad de ser, en la que está en juego simplemente el ser que es, en cada caso, propio del *Dasein*” (131).

Mi muerte no significa una apropiación de la muerte como un estado que se adquiere ni una posible experiencia más, subjetiva, de mi muerte. Es un tipo de relación especial, la relación más propia del *Dasein* humano con la muerte. La expresión “ser-cada-vez-mío” apunta a lo irremplazable; cada muerte es propia y única del *Dasein*, del ser ahí. Por lo mismo, lo propio del ser ahí es dejar de ser, es la relación con su propia muerte. El ser ahí no muere otra muerte, sino que su ser consiste en dejar de ser para relacionarse con su muerte, en cada caso la suya. El salto al no-retorno es el ser-cada-vez-mío de mi propia muerte. No hay experiencia vicaria de la muerte.

Heidegger no deja de hablar de la incompletitud del *Dasein*, que es un ser que consiste en su poder ser. Es el ser cuya más peculiar posibilidad es su propia muerte. Es un ser volcado hacia su muerte. En ese sentido, en cuanto ya nada queda pendiente y se ha completado como un ser total, ya no es. Schumacher nos explica que las nociones de *aún-no-ser* y *fin* remiten a la idea de totalizarse, por la que lo incompleto es un ser que es en la forma del *todavía no* de su poder ser total. De modo que avanza hacia el fin, pero no ha finado, es un ser en el mundo que proyecta su poder ser en estado de incompleto. La condición de arrojado en el mundo marca la temporalidad de un ser que tiene como propio el morir su muerte. Dado que se caracteriza por la constante incompletitud de su ser hacia el ser total, entonces es un ser vuelto a su fin propio. Es un ser que tiene que llegar a su fin. Hay dos modos de entender el fin. Uno de ellos es que, de hecho, ha llegado a su fin, ha acabado de ser, ha-llegado-al-fin. El otro sentido, ónticamente, es ciertamente la muerte del *Dasein* lo que constituye su plenitud. Dice Schumacher: “El fin de *Dasein*, por tanto, no necesariamente coincide con su plenitud. Por eso, por otra parte, el fin significa también el hecho de estar en relación con el término: un estar-vuelto-hacia-su-fin” (136).

Schumacher considera muy importante a Sartre. Tan es así, que nos dice: “Sartre es el primer filósofo famoso que, al mismo tiempo que propone una ontología distinta de la de Heidegger, elabora su propio concepto de la muerte en contraste con el estar-vuelto-hacia-la-muerte que describe en *El ser y la nada* (1943) como un ‘juego de prestidigitación’. Su objetivo principal no es llevar a cabo una investigación ‘exhaustiva’ y ‘detallada’ de la muerte, sino esclarecer el ser-en-situación. Sartre construye su tanatología sobre la base de su ontología de la libertad” (163).

La muerte puede entenderse como un término, como límite. Algo externo a la vida que acaece de golpe e interrumpe la vida. Es algo adherente a la nada de ser que limita el proceso de vivir. La muerte es lo que está al otro lado del muro. De modo que es un suceso que está fuera de la vida, y es lo “inhumano por excelencia”. El estado de muerte excluye cualquier simultaneidad con la vida, es la puerta abierta o el tragaluz que hace contacto con lo no humano. Se nos escapa completamente. Y dado que la muerte no existe para lo que vive, Sartre la ve como una “situación límite”. Empero, se puede humanizar la muerte si se la concibe como parte de la vida, no en cuanto vivida, sino como fenómeno humano, el último fenómeno de la vida humana, vida todavía. Es un muro impasable, pero es parte del sentido de la vida. En eso, Sartre comparte con Heidegger la idea de que la muerte es el fin. Pero no es una posibilidad del hombre. No es algo que se pueda proyectar como posible determinación de la existencia. La existencia precede a la esencia. El ser del hombre es un ser que existe como-ser-para-sí que se va determinando conforme realiza su existencia, se va esencializando al paso de su vida. Y cuando muere nada es. No tiene experiencia de la muerte, no es un ser en la muerte. De modo que en ese momento del morir deja de ser-para-sí y se convierte en posible ser-para-otro. Los que recuerdan al muerto, los que lo entierran, los que evocan el nombre que designa su historia. Cuando ha realizado su libertad en tanto que ser-para-sí deviene un ser-en-sí cuya esencia se ha realizado, y ese término lo convierte en el ser-para-otro y su libertad se pierde por completo. No puede ya defenderse del modo cómo hablen de él, de la memoria que guarden, de la interpretación que hagan de su vida. Dice Schumacher: “La crítica de Sartre se centra sobre todo en una doble objeción: por una parte, es imposible que la muerte *per se* (*la mort*) pueda ser esperada (como opuesto a la posibilidad real de esperar una muerte particular), y, por otra parte, es imposible que la muerte pudiera conferir sentido a la existencia del para-sí” (168).

RESEÑAS

Sartre piensa que Heidegger razona de mala fe. Hace creer que la muerte es un posible, luego elegible, cuando no lo es. Y no entiende que el sentido del existir del hombre es su determinación como ser-para-sí que solamente se produce mientras vive. La muerte le ocurre como algo no proyectado. Schumacher, empero, defiende a Heidegger. Una cosa es anticipar la posibilidad de la muerte propia, porque no se muere la muerte de otro, en tanto volcado-hacia-la muerte, y otra proyectar, vivir la muerte. Heidegger nunca plantea que el anticiparse a esa posibilidad es esperar realizar la posibilidad de la propia muerte como algo que vive el *Dasein*. Pero Sartre tiene razón cuando sostiene que la muerte limita la libertad necesaria del hombre. Sartre siempre sostuvo que estamos condenados a la libertad, no somos libres de no ser libres. Y esa condición ontológica termina con la muerte.

El libro de Schumacher desborda erudición. Muchos son los autores que explica, las nociones que recorre, sus comentarios. Y navega de la bioética a la filosofía antigua, a los pensadores existencialistas, a los analíticos, para dejarnos ávidos de leer más. Porque todos vamos a morir, eso es seguro.

JOSÉ MANUEL OROZCO GARIBAY

Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM

Gustavo Leyva, *La filosofía en México en el siglo XX. Un ensayo de reconstrucción histórico-sistemática* (México: Conaculta, 2018), 1038 pp.

RECEPCIÓN: 26 de mayo de 2020.

APROBACIÓN: 01 de agosto de 2021.

DOI: 10.5347/01856383.0140.000303176

El libro de Gustavo Leyva *La filosofía en México en el siglo XX* constituye un sólido y concreto discurso reflexivo que muestra, en 1038 páginas, el itinerario de los estudios filosóficos mexicanos en una centuria. Es un libro accesible y de divulgación, pero sin perder la profundidad de los autores, sus obras y sus contextos históricos e institucionales que dieron pauta a las corrientes filosóficas. Y es que el autor ofrece un “ensayo de reconstrucción histórico-sistemática de la filosofía mexicana en el siglo XX que sea lo más completo posible” (12), un objetivo que cumple cabalmente al cubrir, de hecho, de finales del siglo XIX a las primeras dos décadas del siglo XXI. Es un libro que destaca corrientes filosóficas y las vincula con filósofos determinados y obras que influyeron en la generación de conocimiento en México. Según la presentación de Vargas,¹ Gustavo Leyva preparó esta obra en secreto, al margen de otros temas, como la teoría crítica, los trabajos sobre la filosofía de Kant en Hispanoamérica y el posfacio que escribió para la nueva edición de la *Fenomenología del espíritu* de Hegel, entre otras obras.² Fue un secreto bien guardado que maduró con el tiempo hasta convertirse en un “mazazo de mil páginas”, para demostrar que en México se emprenden esfuerzos continuos por hacer filosofía originaria, basada en nuestro contexto histórico particular.

¹ Gabriel Vargas Lozano, “La filosofía en México en el siglo XX. Un ensayo de reconstrucción histórico-sistemática, de Gustavo Leyva”, *El Búho de Minerva*, núm. 4 (2019): 1-8.

² *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica*, ed. por Gustavo Leyva (Barcelona: Anthropos / UAM, 2005); Gustavo Leyva, “Posfacio”, en G. W. F. Hegel, *Fenomenología del espíritu* (México: FCE, 2017); *Los rostros de la razón: Immanuel Kant desde Hispanoamérica. Filosofía moral, política y del derecho*, ed. por Gustavo Leyva, Álvaro Peláez y Pedro Stepanenko (México: Anthropos / UAM, 2018); *Los rostros de la razón: Immanuel Kant desde Hispanoamérica. Filosofía teórica*, ed. por Gustavo Leyva, Álvaro Peláez y Pedro Stepanenko (México: Anthropos / UAM, 2018).

Leyva comienza ubicando históricamente al positivismo como parte del pensamiento liberal de finales del siglo XIX, como respuesta a los ideales de la Iglesia católica. Con una crítica a la forma de ver el mundo del positivismo, emergió la generación del Ateneo de la Juventud, que propuso una modernización en el aspecto económico, social y científico. Fueron miembros de esa generación Alfonso Reyes, Antonio Caso y José Vasconcelos, quienes recibieron la influencia de los acontecimientos de la Revolución mexicana. Posteriormente, en este horizonte histórico apareció la filosofía de un grupo de españoles exiliados por la guerra civil de su país y que impulsaron la filosofía mexicana, no solo por contribuir con conocimientos innovadores, sino también por educar a varias generaciones.³ Años después aparecieron los filósofos asociados al Grupo Hiperión, con su antecedente en Samuel Ramos, quienes realizaron reflexiones sobre la cultura mexicana y latinoamericana desde la fenomenología y el existencialismo, como Leopoldo Zea.⁴ La guerra fría, la Revolución Cubana y las agitaciones del 68 en varias ciudades propiciaron una oleada de filosofía marxista en el mundo. En México aparecieron numerosos filósofos marxistas que destacaron en la crítica política, social y económica, como Eli de Gortari, Adolfo Sánchez Vásquez, José Revueltas y Bolívar Echeverría, entre

³ Para la filosofía en México fue muy importante el exilio de los filósofos españoles, porque introdujeron la fenomenología, el existencialismo y el historicismo, como lo señala Leyva. Aunque los pensadores españoles difundieron estas corrientes filosóficas, cabe señalar que dos mexicanos ya habían trabajado principalmente la fenomenología: Antonio Caso y Adalberto García de Mendoza (este último mencionado también entre los neokantianos). Ortega y Gasset fue el maestro más influyente de la escuela de Madrid (en la cual se encontraban también Manuel García Morente y Xavier Xubiri), en la que se educaron José Gaos, Joaquín Xirau, Eduardo Nicol, José Ferrater Mora y Eugenio Ímaz. De todos los anteriores, el que dejó mayor huella en México fue José Gaos, porque contribuyó en primer lugar a la docencia, la investigación y la edición de obras, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Casa de España (hoy El Colegio de México). También contó con el apoyo del Fondo de Cultura Económica y de la revista *Cuadernos Americanos*, además de que formó parte del ambiente intelectual de la época, con personalidades como Antonio Caso, Alfonso Reyes, Daniel Cosío Villegas y Jesús Silva-Herzog.

⁴ Además, Leyva destaca la discusión sobre lo mexicano que comienza con la filosofía de Samuel Ramos, un pensador que recogió aportaciones del psicoanálisis (específicamente de Alfred Adler). No obstante, se considera que su pensamiento debatía lo mexicano en el contexto de las cuestiones del campo de la filosofía (inspirado también por las obras de Ortega y Gasset respecto de la identidad española). Más tarde, se dio a la tarea de investigar lo mexicano y la identidad del mexicano el Grupo Hiperión, cuyos miembros fueron Jorge Portilla, Emilio Uranga, Salvador Reyes Nevaes, Luis Villoro, Fausto Vega, Joaquín Sánchez McGregor, Ricardo Guerra y Leopoldo Zea. En particular, la principal referencia filosófica de las reflexiones sobre estos temas fueron la fenomenología y el existencialismo. La corriente no escapó de las críticas: Gaos observó los límites del enfoque esencialista, Sánchez McGregor consideró que estudiar lo mexicano le sirvió a algunos para ascender en la burocracia estatal y Enrique González Rojo sostuvo que lo mexicano, de plano, no existía. Por último, con Leopoldo Zea se materializó una filosofía latinoamericana, con conceptos propios como la “dialéctica de la dependencia” y un “colonialismo interno”, referidos a la relación subordinada de los países que fueron colonias en el siglo XIX con las potencias coloniales.

otros muchos.⁵ Luego surgió la filosofía analítica, cultivada, entre otros, por Luis Villoro y que desarrolló de forma sistemática la epistemología y el lenguaje, entre otros temas. Leyva considera que todas estas corrientes siguen presentes incluso en las primeras dos décadas del siglo XXI en México.

En términos generales, Leyva destaca tanto en la introducción como en las consideraciones finales que los acontecimientos históricos del siglo XX, como la Revolución Mexicana, la Primera y la Segunda Guerra Mundial, la Revolución Cubana, el movimiento estudiantil de 1968, la caída del muro de Berlín, el movimiento feminista y el movimiento zapatista han incidido en el itinerario de la filosofía. Lo mismo causan los acontecimientos científicos (como la revolución tecnológica impulsada por las guerras mundiales, y la tecnología virtual y de comunicaciones) y culturales (como las vanguardias artísticas). Todos estos sucesos han sido el telón de fondo de las reflexiones filosóficas en México.

Leyva considera al final de la obra que la experiencia de estudiantes mexicanos en países como Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania ha nutrido a la reflexión filosófica. No obstante, el autor destaca tres limitaciones: 1) la centralización de la filosofía en Ciudad de México, 2) la poca discusión entre los filósofos sobre sus mismos estudios, y 3) la pérdida de presencia de los filósofos en el espacio público. Me parece que los tres límites son pertinentes porque: 1) se puede señalar la importancia de las redes filosóficas para la creación de obras especializadas, y por consiguiente, la base de la creación es la potencia de las redes en las que un filósofo se inserta, en las que domina el ambiente urbano; 2) se puede subrayar el desgano al discutir las posturas de los filósofos, probablemente por una cultura alejada del ágora, en la que las relaciones personales son más importantes que la crítica intelectual por el saber mismo, y 3) se puede destacar que la presencia de los filósofos en el espacio público está castigada, por la necesidad de traducir a un lenguaje común sistemas de pensamiento complejo. Los filósofos no se comprometen a encontrar un punto intermedio entre la explicación filosófica y las astucias pedagógicas.

⁵Leyva señala el desarrollo de la filosofía marxista en México con Vicente Lombardo Toledano, quien tenía el influjo del cardenismo y experiencia como dirigente de la Confederación de Trabajadores de México. También José Carlos Mariátegui fue clave en la aclimatación latinoamericana de las ideas marxistas, que se extendieron por la región. Después vinieron los filósofos marxistas citados arriba, que aportaron obras originales y adoptaron el pensamiento no solo de Marx y Engels, sino también de Lukács, Korsch, Gramsci, Althusser y la Escuela de Frankfurt, principalmente. Por consiguiente, en términos generales, la exposición apunta a la reflexión marxista sobre la realidad mexicana y latinoamericana, con una crítica al Estado y la economía. Esta corriente se popularizó con la Revolución Cubana, la guerra fría y las protestas estudiantiles de finales de la década de 1960.

RESEÑAS

Por último, el autor menciona la internacionalización de los filósofos en México respecto a los métodos, formas de argumentación y temas, sin incluir la crítica pertinente de la teoría poscolonial. Esta internacionalización puede caer solamente en la práctica del comentario de obras de autores publicados principalmente en Estados Unidos, Francia y Alemania, y esto no es más que una expresión de las relaciones desiguales de dominación que benefician a los Estados que fueron imperios en el siglo XIX, pero cuyos efectos neoimperiales no se han desvanecido en el siglo XXI. La premisa es que en la medida en que se descolonice la conciencia reflexiva, se encontrarán nuevas formas de hacer y decir la filosofía en México. Esto significa que es necesario profundizar la situacionalidad del conocimiento, sin caer en centrismos latinoamericanos que rechacen la filosofía norteamericana y europea.⁶

EDGAR DANIEL MANCHINELLY MOTA
Centro Interamericano de Estudios de Seguridad Social

⁶ Julian Go, "Postcolonial thought as social theory", en *Social theory now*, ed. por Claudio Benzecry, Monika Krause e Isaac Reed (Chicago: The University of Chicago Press, 2007), 141-174.

Sergio Aguayo, Jacobo Dayán y Javier Garza Ramos, “*Reconquistando*” *La Laguna. Los Zetas, el Estado y la sociedad organizada, 2007-2014* (México: El Colegio de México, 2020), 170 pp.

RECEPCIÓN: 10 de noviembre de 2020.

APROBACIÓN: 03 de agosto de 2021.

DOI: 10.5347/01856383.0140.000303177

“**R***econquistando*” *La Laguna* es un trabajo de investigación encomiable, por modesto y profundamente inspirador, de un caso de éxito en la recuperación de espacios para la paz. Es una propuesta razonable, que puede repetirse en otras poblaciones, de un modelo de recomposición del tejido social que pacifique mediante la participación colaborativa entre diversos sectores de la sociedad mexicana: el gobierno en sus tres niveles (federal, estatal y municipal), las familias de víctimas junto con más organizaciones de la sociedad civil, la prensa, los académicos, las iglesias y el empresariado local.

Esta iniciativa descansa teóricamente en dos experiencias documentadas: primero, la de Leoluca Orlando en Palermo, Italia, con los escudos de protección de mujeres, madres y abuelas entre 1985 y 1990, agentes esenciales de la educación para una cultura de legalidad, que en La Laguna encontraron paralelo en los entrañables y recios movimientos de madres que buscan a sus hijos desaparecidos por el narco; y segundo, en la narrativa de cómo en medio de la violencia suscitada por el mercado negro de alcohol en 1920 en Chicago y en 1930 en Nueva York, la sociedad cumplió un papel fundamental para atajar la delincuencia. Estas experiencias, junto con casos de la década de 1970 en Chile y Argentina, en los que la violencia fue perpetrada por el Estado, son, con todo y sus diferencias, referentes de este estudio que sistematiza una autopsia de la realidad social de la comunidad de La Laguna.

La zona metropolitana de La Laguna une las ciudades de Torreón, Matamoros, Francisco I. Madero y San Pedro, en el estado de Coahuila; y Gómez Palacio, Ciudad Lerdo, Mapimí y Tlahualilo en el estado de Durango. Es un sitio estratégico de paso natural del comercio, pero especialmente del trasiego de droga de México a Estados Unidos. En esta región, la violencia se encon-

traba normalizada por la presencia asimilada del narco desde décadas atrás, pero, sobre todo, por la penetración del cártel de Sinaloa, desde inicios del siglo, en todos sus espacios: educación, deportes, espectáculos (ferias, palenques, certámenes de belleza), prensa, funerarias, taxis, restaurantes, bares, comercios y servicios municipales, y en la policía. Es decir, la presencia del narco marcaba todo un estilo de vida que además se complicó con la llegada a la región en 2007 de los Zetas, quienes se infiltraron violentamente en el mercado de las drogas y en otras esferas, con la característica sobresaliente del “cobro de piso”, es decir, la extorsión permanente que consiste en cobrar dinero a los ciudadanos para que puedan abrir negocios, mantenerlos abiertos y trabajar en ellos. Esta práctica rompe los códigos de competencia entre cárteles y lleva a la violencia sin menoscabo contra la población, lo que detona el hartazgo de la ciudadanía: la conciencia de fragilidad e injusticia los lleva a organizarse y conjuntar voluntades de transformarse para pacificar la región.

El estudio ofrece un diagnóstico y describe un modelo único para abatir la criminalidad y la violencia, diferente a la estrategia oficial centrada en la coordinación entre policías y cuerpos militares, que solo suele ser una búsqueda de culpables, en lugar de lo que la comunidad necesita: seguridad, verdad, justicia, reparación de los daños y la búsqueda de sus familiares, no solo reducir la violencia.

Este libro es la cuarta entrega de las reflexiones del seminario Violencia y Paz del Colegio de México, dirigido por Sergio Aguayo. Es una publicación que hace un recorrido del desamparo a la esperanza, transitando por soluciones locales concretas que han dado por resultado islas de paz en una región de altísimos índices de violencia. El diagnóstico ofrece un análisis de las alternativas, un estudio que permite vislumbrar la conformación de un capital social sustentable mediante la participación activa y sinérgica de todos los actores de la comunidad de La Laguna que, ante la grave falta de datos (registros de víctimas y documentación) ha logrado ganar confianza para trascender las coyunturas tradicionales de los cambios de gobiernos y, sobre todo, brindar perspectivas reales de largo plazo.

La obra incluye entrevistas con actores relevantes: organizaciones de la sociedad civil, autoridades, reporteros especializados, fiscalías locales, consultores legales y víctimas. Destaca entre ellos la disposición a colaborar del gobernador de Coahuila entre 2011 y 2017, Rubén Ignacio Moreira Valdez; de Miguel Ángel Riquelme Solís, en esos años alcalde de Torreón y gobernador desde 2017; de la Academia Interamericana de Derechos Humanos de Coahuila; del Grupo Vida de familias en búsqueda de sus desaparecidos; de la

Iglesia católica, con el obispo Raúl Vera en la organización de colectivos sociales; de la revista *Proceso*, y de periodistas de *El Siglo de Torreón*.

Quedan temas por estudiar y entender a partir de este trabajo. Por ejemplo, como se señala en el último capítulo, faltaron instancias de autoridades de Estados Unidos y de la Fiscalía General de la República que pudieran compartir expedientes, como datos de los cárteles que, por obvias razones, no es sencillo conseguir. Además, se echan de menos estudios sobre la dependencia económica de muchos procesos sociales tanto en lo formal como en lo informal y, de manera específica, investigaciones sobre los financiamientos irregulares de campañas políticas.

Este modelo —explican quienes lo desarrollaron— pretende adecuar y elaborar diagnósticos similares en otras comunidades para entender los procesos de violencia y pacificación con los lenguajes y rasgos culturales de comunidades locales y la sinergia de todos sus actores, con la convicción de que las grandes soluciones descansan en diagnósticos locales. Sin triunfalismos ni nada más que la documentación de un proceso que se sostiene y no ha terminado de repetirse, requiere necesariamente lectura, estudio y consideración particular de otras comunidades en las que se pretenda incidir. En cada caso, el diagnóstico deberá ser original y propio de esas nuevas realidades. La experiencia de La Laguna es prueba de que esto es posible si se da la confianza de compartir vivencias e información entre todos los miembros del tejido social local de una comunidad.

La lectura de este documento estimula una seria reflexión sobre la imprescindible necesidad de que todos colaboren para resolver uno de los problemas de la civilización contemporánea que más nos afecta. La pacificación de nuestra sociedad no puede ser un esfuerzo fragmentado, solo de las víctimas o solo del Estado, sino que todos los actores debemos estar unidos, según nuestras distintas responsabilidades, para lograr la paz.

Por último, cabe señalar que, al desaparecer los fideicomisos para las ciencias, este trabajo se realizó gracias a fondos de la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas y la Fundación Ford. Por ello, como trabajo de divulgación de ciencias sociales, puede consultarse gratuitamente su versión electrónica en <https://reconquistandolalaguna.colmex.mx/reconquistando-la-laguna.pdf>.

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