

# aportes

A photograph of children in a classroom, seen from behind, with their hands raised. The background is a dark chalkboard with faint, illegible writing. The children are wearing colorful shirts: a red shirt in the foreground, a blue shirt on the left, and an orange shirt on the right.

**EDUCACIÓN Y DESARROLLO**



APORTES es una edición del CELADIC  
(Centro Latinoamericano para el Desarrollo,  
la Integración y Cooperación)

## NÚMERO 9 - JUNIO 2008

**Dirección:** Av. 1ra. Norte, Casa 15 y Calle 39 Oeste,  
Calidonia - Ciudad de Panamá. República de Panamá.  
Apartado Postal: 0815-00914 / Teléfono: (507)2023053

**Dirección General:** Avenida Francisco de Miranda con  
San Juan Bosco, Edificio Seguros Adriática, Piso 1,  
Oficina 14, Urb. Altamira, Municipio Chacao del Estado  
Miranda - Caracas, República Bolivariana de Venezuela.  
Apartado Postal: Luis Enrique Marius 69151 – Altamira  
1060 / Teléfono/Fax.: (58.212) 2650612

**E-Mail:** celadic@gmail.com  
secretaria@celadic.org

**Web:** www.celadic.org

# Indice

## Editorial:

- > **Educación y Desarrollo**  
Prof. Luis Enrique Marius

## Sección Temática:

- > **Pero aún los niños vienen y preguntan...**  
Prof. Enrique Del Percio
- > **¿Indoctrinar o educar en valores?**  
Padre Luis Ugalde
- > **La educación: un riesgo**  
Lic. Alexandra Ranzolin

## Sección Actualidad:

- > **El “logos” del “oikos”**  
Prof. Enrique Del Percio
- > **El poder de las “cracias”**  
Dr. Manuel Gómez Granados

## Siguiendo “Aparecida”:

- > **La Educación en el documento de Aparecida**  
Prof. Nazario Vivero

## Sección Histórica:

- > **Las Reducciones Jesuíticas del Paraguay**  
Dr. Gerardo Fogel
- > **Mensaje Histórico N° 8**  
Dr. Germán Carrera Damas

## Sección Vidas Ejemplares:

- > **Carlomagno**

**Consejo Editorial:** Dr. Ramiro Arroyo, Lic. Yolanda Cáceres, Lic. Rubén Casavalle, Dr. Allam Castillo, Dr. Javier García Cañete, Dr. Manuel Gómez Granados, Prof. Luis Enrique Marius, Lic. Claudio Masson, Prof. Carlos Navarro, Prof. José Pinzón, Dr. Klaus Schaeffler, Dr. Nazario Vivero.

**Dirección General:** Prof. Luis Enrique Marius

**Asistente Ejecutiva:** Lic. Mary Ester Pérez

**Asistente Administrativa:** Ing. Ana Isabel Suárez

**Diagramación:** Lic. Mary Ester Pérez

**Impresión:** Altolitho.C.A.

**Foto Portada:** Catalogo on-line de fotos Office 2007

**DEPOSITO LEGAL:** pp200602DC2175

**ISSN:** 1856-4658

*Todos los derechos reservados*

*CELADIC no asume responsabilidad por el contenido de los artículos publicados, derecho y aportes a la reflexión, expresión libre de los autores.*

*Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, mencionando autor y procedencia.*

**Esta edición se realiza gracias a los aportes de los Miembros y Amigos del CELADIC y al aporte solidario del “Comitato por gli Interventi a favore del Terzo Mondo” de la Conferencia Episcopal Italiana**

# EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Prof. Luis Enrique Marius (1)

***“Alumnos sin interés por aprender y educadores frustrados, constituyen una realidad presente en todos los estratos sociales de casi todos los países de América Latina. Pareciera que el agotamiento de la institución educativa tal como la conocemos, es irreversible”***(2).

Esta afirmación de Enrique Del Percio que surge de la realidad que nos agrede todos los días, obliga a quienes nos duele nuestra Latinoamérica, a desentrañar las causas de esta crisis y a ensayar soluciones alternativas.

Si bien es cierto, como lo afirma Del Percio que **“... a veces pareciera que hay docentes que confunden el pensamiento crítico con la crítica al pensamiento, de tan incapaces que son de ir más allá de la consagración de una existencia cotidiana teñida de gris”**, no es menos cierto que esta crisis de la educación se da en un contexto por demás problemático.

El malestar en la educación no es sino una parte del más generalizado malestar en la cultura, temor y muchas veces hasta vergüenza, en reconocer la necesidad de recuperar y profundizar nuestra identidad cultural latinoamericana.

En el proceso de elaborar y compartir con todos los miembros del CELADIC, una propuesta de “pautas para un Modelo de Desarrollo Humano Integral”, existe un criterio unánime en cuanto a que uno de los factores ineludibles para avanzar hacia formas más dignas de vida y de trabajo es la educación, en su sentido más amplio y profundo.

Más allá de las apreciaciones mercantilistas (porque en algunos países no deja de ser un buen negocio), de los intentos para convertirla

en un vehículo idóneo para el adoctrinamiento y la ideologización de nuestras sociedades (y son varios y para gustos muy variados), tal como nos ilustra el Padre Luis Ugalde, o del habitual divorcio entre la “profesión” y la “vocación” de los docentes, se hace indispensable un amplio debate, fundamentalmente sobre propuestas alternativas que faciliten la superación de la crisis, y nos acerque a la necesidad de “saber más, para ser más”, a la que nos anima la Lic. Alexandra Ranzolin.

Desde hace cierto tiempo se viene pensando que el fin de la educación es la formación de recursos humanos idóneos para satisfacer las demandas del mercado, pero el joven estudiante intuye, acertadamente, que el futuro le depara dos caminos: o ser un desempleado o convertirse en un engranaje más de empresas en alto porcentaje, inhumanas y deshumanizantes.

Esta crisis, como toda crisis, nos pone frente a una situación fascinante: la posibilidad de pensar la educación no como ese entrenamiento de recursos humanos, tampoco como un mecanismo de adoctrinamiento ideo-político (3), sino como la actividad dirigida a brindarle a cada joven y a todos ellos, los instrumentos para que puedan desplegar plenamente sus potencialidades como personas. Es decir, en lugar de hacer de ellos simples herramientas para producir bienes o servicios, o instrumentos adaptados al poder autocrático del momento, o mentes sometidas a un consumismo que se agota en la materia, se trata de darles las herramientas para que se realicen en plenitud. Pero para eso, deben tener ganas de vivir en plenitud. Deben ser capaces de desear la felicidad, sin que nada limite ese deseo (4).

(1) Luis Enrique Marius, uruguayo, Director General del CELADIC y Asesor del Dpto. Justicia y Solidaridad del CELAM.

(2) Enrique Del Percio: “Pero aun los niños vienen y preguntan...” en este número.

(3) Ver artículo “Indoctrinar o educar en valores” del P.Luis Ugalde.SJ. en este número.

(4) Ver “La Educación, un riesgo” de la Lic. Alexandra Ranzolin, en este número.

Coincidimos nuevamente con Del Percio, cuando afirma que **“la resolución del problema educativo no pasa por reformar el sistema educativo, sino por un profundo cambio de todo el sistema social, ya que no puede haber proyecto educativo sin proyecto de país”**. No puede haber un nuevo proyecto educativo sin un referente de principios y valores que están vivos en nuestra identidad cultural, patrimonio de todos los latinoamericanos. No puede concebirse un nuevo proyecto educativo si no es en el marco de un modelo de desarrollo humano integral.

Desde el momento en que algunos intenten reducir el saber a la utilidad, están denunciando sus propias almas de esclavos. Nada se puede hacer con aquellos que se preguntan para qué sirve saber, para qué sirve gozar, para qué sirve ser feliz.

No se puede obligar a ser libre a quien quiere ser esclavo. El problema surge cuando estos esclavos no se limitan a ejercer su rol de tales sino que además pretenden extender su mentalidad servil al resto de la humanidad, cuando contribuyen a consolidar un sistema que obliga a esclavizarse a aquellos que anhelan ser libres.

Pero hay más: al mismo tiempo en que se exige educar para el trabajo se denuncia que ya no hay trabajo para todos. ¿Tiene entonces sentido educar para un trabajo que no existe? ¿No será que resultaría más eficaz pensar en la formación integral del ser humano?. Además, ¿cuál es el concepto del trabajo a que se hace referencia.?

El problema, en última instancia es político, y lo que caracteriza nuestra época es que asistimos a la consumación de una voluntad de dominio signada por el empleo de una racionalidad formal, metódica, que conoce para prever y prevé para poder y que todo lo mide en razón de medios a fines. Y nuevamente nos preguntamos con Del Percio: **“¿A dónde fue la sabiduría que perdimos con los conocimientos? ¿A dónde**

**fueron los conocimientos que perdimos con la información?”**

Nazario Vivero nos sigue informando y animando con las reflexiones de nuestros pastores en “Aparecida” que, sobre el tema educativo nos dejaron aportes sustantivos; Manuel Gómez nos muestra en forma descarnada el “poder de las cracias” que no es sólo un problema mexicano sino que han contaminado toda la región; Gerardo Fogel nos recuerda el invaluable aporte de la experiencia “jesuítico-guaraní” un verdadero ejemplo de educación comunitaria; German Carrera nos provoca con sus reflexiones sobre nuestra historia étnica y sus impactos en el presente; y Carlomagno nos regala, desde el 800, la determinante preocupación de un dirigente con la educación y la cultura de su pueblo.

A todos ellos, nuestro reconocimiento por el aporte.

Estamos convencidos que solamente podremos construir una sociedad en donde la vida merezca plenamente ser vivida por todos, en la que cada uno pueda desplegar plenamente sus potencialidades como persona, donde se faciliten oportunidades para quienes las buscan, donde no sea una excepción confiar en la palabra y poder encontrarnos como hermanos, si hacemos una apuesta fuerte y vigorosa para buscar la verdad que justifica y engrandece nuestra efímera existencia.

Se cuenta que al llegar a sus últimos días, Sócrates llegó a decir: **“lo que más lamento es no poder seguir aprendiendo”**. Es decir “aprender” a los demás y con los demás.

Y sabemos que esto es posible, porque cada día, a pesar de los pesares, de mil fracasos, derrotas y frustraciones, aún hay maestros que luchan, aún hay pueblos que desean y, sobre todas las cosas, **“aún los niños vienen y preguntan”**, al decir de Enrique Del Percio. ■

# PERO AÚN LOS NIÑOS VIENEN Y PREGUNTAN...

Prof. Enrique Del Percio (5)

***“La inteligencia crece y da frutos sólo en el goce. La alegría de aprender es tan indispensable para los estudios como la respiración para los corredores”. (Simone Weil).***

**El Malestar en la Educación** - Alumnos sin interés por aprender y educadores frustrados constituyen una realidad presente en todos los estratos sociales de todos los países de occidente. Pareciera que el agotamiento de la institución escolar tal como la conocemos es irreversible.

Una lectura superficial atribuiría la actual crisis de la educación al desenganche de la movilidad social ascendente con el grado de educación formal alcanzado. Daniel Filmus lo ilustra con una imagen muy clara: **“antes la educación constituía el trampolín para ascender socialmente y hoy en cambio constituye un paracaídas para no precipitarse en caída libre”**.

Pero vale preguntarse si alguna vez realmente fue la educación el factor principal de ascenso social. Si entendemos que para el modelo capitalista el indicador más importante de ascenso social es la cantidad de dinero que se gana o que se tiene, creo que estamos en condiciones de poner aquella afirmación entre signos de interrogación. Incluso los profesionales económicamente exitosos o los que pueden mantenerse gracias al ejercicio de su oficio (los trampolines y paracaídas que menciona Filmus) no deben tanto a los conocimientos adquiridos en las aulas como a las relaciones y vínculos derivados de la vida social a la que han accedido gracias a la universidad. Claro que se podrá objetar que estoy olvidando el valor del capital simbólico como elemento fundamental para determinar la pertenencia a uno u otro estrato social, sin embargo, ese capital simbólico es “otorgado” por aquellos que tienen el dinero y los diplomas; es decir, quienes



Prof. Enrique Del Percio

llegaron a ocupar los puestos más elevados de la pirámide social algunas generaciones antes.

El diploma, por sí mismo, no otorga gran cosa a la persona. Conocemos demasiados abogados, médicos o licenciados ensoberbecidos con sus títulos, pequeñas y deleznablez bazofias grises que atraviesan el mundo cuidando su reputación y olvidándose de vivir. Y también conocemos tantos semianalfabetos vacíos de erudición y plenos de sabiduría, con una estatura vivencial que merece nuestro más pleno respeto y admiración.

El problema de la crisis actual de la educación tiene una complejidad mucho mayor de lo que se puede advertir desde una visión ingenua y edulcorada de la escuela. Cualquier estudio serio de la cuestión requiere comenzar por la pregunta: ***¿Tiene sentido la escuela como principal instrumento de la educación?***

Una de las críticas más agudas a la institución escolar es la formulada por Pierre Bordieu para

---

(5) Enrique Del Percio, argentino, profesor, doctor en filosofía.

# Sección Temática



quien la educación formal es el modo más eficaz de dominación ideado por quienes ocupan los lugares de privilegio en la sociedad. De este modo, se garantiza la reproducción de pautas, normas, conductas y actitudes, consolidando las desigualdades existentes. Es el gran engaño de entender a la educación como garantía de una efectiva igualdad de oportunidades.

A los fines que acá me propongo, entiendo que es suficiente con señalar que creo válida la respuesta que al respecto daba Agulla. Mi inolvidable maestro –autor del primer libro de sociología de la educación escrito en Argentina- sostenía que es imprescindible diferenciar muy claramente *socialización de educación*. Por la primera, la sociedad, se introyecta en el individuo. En cambio, por la segunda, cuando es bien entendida, se le brindan al individuo los elementos para que este pueda reelaborar lo que tiene dentro de sí. Por eso, los grandes educadores de la historia, como Buda, Sócrates o Jesús, cuestionan y enseñan a cuestionar las tradiciones y el orden establecido. Otra cosa muy distinta es que las distintas estructuras de dominación empleen los sistemas educativos en beneficio propio.

La educación es concebida como una actividad ejercida entre seres humanos, y nada hay más imprevisible que las consecuencias de las actividades desarrolladas entre seres humanos.

Obviamente, siempre habrá una fuerte tendencia a subsumir a la educación como un elemento más de la socialización. En la práctica así son las cosas casi siempre: los que tienen el poder consideran que eso es lo que debe ser, que es “natural” que así sea y por ende tenderán a perpetuar el actual estado de cosas. En ese marco, la educación ha de consistir en una mera transmisión de las pautas, normas y conocimientos considerados “correctos”. Es decir, la educación se reduce a ser una instancia más del

proceso de socialización. Ahora bien, el hecho de que la educación casi siempre haya sido asumida de este modo no implica que no contenga en sí misma un germen liberador o emancipador.

Por razones de espacio, me limito a mencionar dos de las líneas argumentales sobre las que baso mi defensa de la educación formal, aun cuando ésta no sea más que un instrumento de socialización:

Una persona escolarizada tiene más posibilidades de conocer sus derechos y de argumentar en su defensa.

A medida que se avanza en el camino propuesto por la educación formal, se van gestando en el educando una serie de expectativas (principalmente en términos de reconocimiento económico o de prestigio) que no siempre pueden ser satisfechas por el sistema. Ese desfase entre logros educativos y reconocimiento social es una fuente de conflictividad que, usualmente, no contribuye al sostén de la estructura de dominación sino todo lo contrario.

Ahora bien, si las causas del malestar en la educación no se encuentran ni en el quiebre del vínculo *educación – ascenso social* ni en la toma de conciencia de una suerte de incapacidad esencial de la educación formal de contribuir a la plena realización del individuo, ¿dónde debemos buscar los motivos de ese malestar?

Aventuro una respuesta sólo aparentemente paradójica: la principal razón del fracaso de la educación es su éxito generalizado.

Para Comenio, el primer educador moderno, el objetivo de la didáctica es “enseñarle todo a todos”. Pues bien, en América y en Europa hoy estamos a un paso de la universalización de la educación primaria y secundaria.

Esto motiva que el sistema escolar deba reclutar docentes en forma masiva para atender semejante demanda, lo que dificulta el proceso de selección puesto que ingresa a la carrera docente mucha gente que no tiene ninguna vocación ni interés particular por la educación, para los que ser maestro o profesor es simplemente un trabajo como cualquier otro. Y si bien es cierto que todo maestro es un trabajador de la educación, no todo trabajador de la educación es un maestro. Paralelamente, la necesidad de incluir a todos en el sistema escolar priva al docente de dos instrumentos de altísima efectividad en el pasado:

la exclusión por sanción disciplinaria del alumno con problemas de conducta y la exclusión por bajo rendimiento académico del alumno con problemas de aprendizaje. Hoy los chicos saben que aunque no estudien ni se comporten de acuerdo con lo esperado, no van a recibir ningún tipo de sanción.

Casi la única herramienta con la que cuenta ahora el maestro es su capacidad para motivar a los estudiantes. Pero para motivar es menester estar motivado. Y, como vimos, justamente hoy es cuando menos maestros motivados tiene el sistema.

En otros términos: hasta una o dos generaciones atrás, el alumno que permanecía en el sistema era aquel que tenía la capacidad, los medios y la voluntad de estudiar más allá de los métodos de enseñanza empleados y de los contenidos impartidos. Si no cumplía con lo esperado, simplemente se lo dejaba afuera del sistema.

A su vez, al haber tantos docentes (en Argentina tenemos cerca de uno por cada veinte adultos) en la actualidad todas las familias tienen algún pariente, vecino o conocido que se dedica a la docencia que no siempre se destaca por su inteligencia, probidad o lucidez.

Esta proximidad con el docente mediocre ocasiona que se le pierda el respeto casi reverencial que se le tenía otrora al maestro o al profesor y si el chico percibe ya en su casa este menosprecio, difícilmente va a respetar lo suficiente al maestro o a la maestra que tiene frente al aula.



Para terminar de completar el cuadro, como ahora quedan dentro del sistema esos chicos violentos que no tienen el menor interés por aprender y que antes hubiesen sido excluidos sin llegar a terminar la primaria, los docentes o los otros alumnos muchas veces son víctimas de sus comportamientos brutales. Estoy harto de esos sesudos analistas que cada vez que ocurre un hecho de violencia escolar pontifican con voz grave y gesto adusto que estamos frente a un reflejo de la violencia que se vive hoy en la sociedad. Como si la Argentina de los años cincuenta o de los setenta hubiera sido un ejemplo de convivencia pacífica y de respeto por la vida y los derechos de los demás. Y esto vale para todo el mundo. Ya en 1980 Denis Kallen y Sarah Colton habían advertido acerca de la relación directa entre el crecimiento de la conflictividad escolar y el aumento de la escolaridad obligatoria en Europa y Estados Unidos (6). Precisamente es a partir de esa época cuando los más lúcidos estudiosos del tema educativo advierten que debe acentuarse la reflexión en torno al problema de la calidad de la educación y no limitarse a las cuestiones cuantitativas (7).

El caso es que, de resultados de todo esto, el maestro enamorado de lo que hace se encuentra remando contra corriente, rodeado de compañeros y directivos desmotivados, frente a alumnos que no entienden qué están haciendo allí, enfrentando padres que les achacan sus propias falencias como progenitores y temiendo ser víctima de algún hecho de violencia. No es fácil atravesar esa situación sin caer en la resignación. Tantas veces tuvo alguna iniciativa, quiso aplicar ideas propias o aprendidas en algún curso, y siempre chocó con la frase que impide toda transformación: “en teoría todo esto que vos decís es muy lindo, pero en la escuela...” A veces pareciera que hay docentes que confunden el pensamiento crítico con la crítica al pensamiento, de tan incapaces que son de ir más allá de la consagración de una existencia cotidiana teñida de gris.

Todo esto se da en un contexto por demás problemático. En efecto, el malestar en la educación no es sino una parte del más generalizado malestar en la cultura, siendo el impacto de la tecnología sobre los modos de producción uno de los aspectos más relevantes de este malestar.

(6) Kallen, D. y Colton, S. Educational developments in Europe and North America since 1960. UNESCO, París, 1980.

(7) Una conceptualización precisa de esta problemática se encuentra en *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina* de Norberto Fernández Lamarra (Edición IESALC - UNTREF, Bs. As. 2007). Si bien la obra está referida a la educación superior, la elaboración que allí hace el autor del concepto es perfectamente aplicable a la educación en general al detallar lo que cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo entiende por “calidad”.

# Sección Temática

Desde hace ya mucho tiempo se viene pensando que el fin de la educación es la formación de recursos humanos idóneos para satisfacer las demandas del mercado.

Esa formación en una época implicaba enseñarle al educando a manejar el arado para convertirse en socio de la naturaleza, o a emplear correctamente el martillo y la horma para hacer zapatos, los que de algún modo una vez terminados se constituían en una suerte de extensión de sí mismo. En cambio, desde la revolución industrial en adelante se empezó a enseñar a trabajar con una máquina. Como se sabe, mientras la herramienta es una extensión del cuerpo del trabajador, la máquina invierte la ecuación y el trabajador pasa a ser una extensión de suya. Esta alienación por la técnica genialmente descrita y denunciada por Marx a mediados del siglo XIX ciertamente generaba un agudo malestar en el trabajador. Pero peor aún es la situación del trabajador contemporáneo que no es ya tanto una extensión de una máquina cuanto lisa y llanamente una parte de la misma. La irrupción de la economía de servicios como cuantitativamente más relevante que la economía de producción de bienes, hace que cada empleado, cada obrero, cada ejecutivo, en fin, cada miembro de la organización no sea más que una parte de ésta. Este chico que vende hamburguesas a la noche debe sonreírles a los clientes, sin que a nadie le importe que esté triste porque a la tarde se peleó con la novia. Aquel empleado que quisiera llorar porque un camión pisó al perro que lo acompañaba desde hacía más de diez años, tiene que mostrar su “buena onda” pues es la cara de la empresa. El alto directivo del laboratorio, enfermo de cáncer, da la orden de suspender la investigación de una droga presente en una hierba común y corriente, pues podría quebrar el laboratorio... y en esa orden va su última esperanza de curación.

El chico que va a la escuela intuye que el futuro le depara dos caminos: o ser un desempleado o convertirse en un engranaje más de una maquinaria inhumana y deshumanizante.

**Deseo y relación** - Esta crisis, como toda crisis, nos pone frente a una situación fascinante: la posibilidad de pensar la educación no como ese entrenamiento de recursos humanos, sino como la actividad dirigida a brindarle a cada educando los instrumentos para que pueda desplegar plenamente sus potencialidades como persona. Es decir, en



lugar de hacer de él una simple herramienta, se trata de darle las herramientas para que se realice en plenitud. Pero para eso, debe tener ganas de vivir en plenitud. Debe ser capaz de desear sin que nada limite su deseo.

Lo importante es la necesidad de redescubrir al ser como una incontenible fuerza relacional y basar en esa intuición nuestra idea de educación como la vía más adecuada para acercar al educando al mundo de la vida, de una vida auténtica, plena y abundante.

Debemos promover la necesidad de que el docente procure que el alumno viva el proceso formativo de modo “genético”, es decir, que vaya procurando desentrañar el sentido más hondo de la parcela de realidad que va estudiando en cada materia, atendiendo al vínculo profundo entre esa parcela de realidad y el resto de la existencia (8).

Así, el profesor de matemática procura hacer descubrir al alumno, por ejemplo, el poder que encierran las fórmulas matemáticas en orden a explicar mil fenómenos del mundo observable y audible. Destaca una y otra vez la belleza y la utilidad de la geometría analítica, pasando de la ecuación a la figura e involucrando todos los sentidos posibles en la comprensión del tema, al modo en que lo hace Doherty cuando nos explica poéticamente el teorema de Pitágoras o las limitaciones de la geometría euclidiana. Asimismo, irá mostrando las fascinantes relaciones existentes entre la matemática y la armonía musical, aprovechando para vincularlo

(8) López Quintás, Alfonso. “Cómo lograr una formación integral”. Ediciones San Pablo, Madrid, 1996.

# Sección Temática

con la historia, hablando de Grecia y el origen de estos conocimientos, y con la formación espiritual hablando de Pitágoras y su búsqueda del saber. El alumno irá entonces cobrando paulatinamente una gran estima hacia las estructuras matemáticas y adivinará que existe una relación enigmática y fascinante entre las estructuras que configuran la mente humana y las que constituyen la base misma de la realidad. En definitiva, se trata de una recuperación de la idea clásica del “logos” que era en un principio, y que atraviesa la realidad toda. Así entonces, no será difícil para el profesor de ciencias naturales destacar que la naturaleza se halla escrita en lenguaje matemático y que los diversos seres se hallan interconectados ecológicamente de modo sorprendente. Estas nociones serán también trabajadas por el profesor de geografía desde su propia perspectiva. El profesor de ciencias sociales explicará la importancia de descubrir y respetar este orden y de comprender su distinta manifestación en cada contexto cultural. El de filosofía contribuirá a integrar todos estos conocimientos, explicando la diferencia entre una matemática meramente cuantitativa y una matemática lógico-cualitativa y señalando cómo, en última instancia, el ser humano es el cero y el infinito en el que fracasa todo cálculo matemático, sin ser por esto un ente cerrado y ajeno al resto del universo.

López Quintás brinda un bello ejemplo para comprender mejor esta formación integral a partir de la categoría “relación”. Para ello, recurre al pan y el vino como símbolos de amistad y propone que los docentes de las distintas asignaturas subrayen que invitar a alguien a comer en la propia casa significó desde antiguo el deseo de **“compartir el pan y el vino de la amistad”**. Esta frase hecha, de puro cotidiana puede resultar incomprensida.

En efecto, ¿comprende el alumno, con sólo oírla, su profundo significado? ¿Es capaz de entender lo que implica que el “compañero” es aquel con quien se comparte el pan? Lo comprenderá a fondo una vez que haya asimilado una serie de ideas que se van explicando en diferentes áreas a través del proceso educativo.

Creo que este es un método realmente efectivo para atender a los desafíos que le presentan a la educación: a) la necesidad de reconstruir la trama social, o sea, cómo vivir con los otros en medio de una sociedad fragmentada y fragmentaria, así como b) la necesidad de formar una conciencia ecológica como única forma de preservar la vida en el planeta.

Al menos, estoy seguro de su mayor efectividad con respecto a las clásicas clases alusivas a la solidaridad o a la ecología.

En efecto, creo que así el chico puede ir viéndose a sí mismo como un ser en relación con los demás y con el cosmos. Y acá volvemos al principio: es así como se ve espontáneamente el hombre latinoamericano. Pero una educación formal basada en la racionalidad analítica y en la metafísica de la sustancia, en desmedro de la analogía y la relación, (o sea: una educación conforme a los postulados del sujeto europeo moderno) produce en el chico latinoamericano un cortocircuito que lo empuja al fracaso escolar.

En el caso de la Argentina, como la inmigración europea traía esa mentalidad, el choque con la cosmovisión indígena produjo un subproducto típico de las ciudades de la pampa húmeda: el “chanta”. Es decir, un tipo humano consistente en un individuo capaz de tomar algunos conocimientos más o menos al azar, generalmente aprendidos en la escuela, meterlos en la cocktelera formada en su cerebro a fuerza de emplear la astucia para sobrevivir en un medio regularmente complejo y hostil (en otros términos: aprehensión del modo relacional de pensar propio del latinoamericano; aprehensión que no fue producto deliberado del sistema de educación formal sino de sus vivencias espontáneas, de la “calle”) y sacar de esa cocktelera conejos y palomas como por arte de magia.

Ahora bien, si este individuo, en lugar de haber recibido una educación formal clásica, hubiese aprendido a relacionar en forma sistemática, coherente y rigurosa, en lugar de un chanta sería un genio.



# Sección Temática

Por cierto, esta perspectiva brinda algunos elementos idóneos para afrontar el malestar en la educación. Sin embargo, creo que estos elementos son necesarios pero no suficientes. La resolución del problema educativo no pasa por reformar el sistema educativo. Esta reforma es importante, pero más aún, es imprescindible, en el contexto de un profundo cambio de todo el sistema social. Como dice Cirigliano, **no puede haber proyecto educativo sin proyecto de país.**

El problema es que si esperamos a tener un proyecto de país para hacer la reforma educativa pueden pasar varias generaciones sin proyecto ni de país ni de educación. Por eso, lo dicho hasta ahora pretende ser una propuesta válida para mejorar en la medida de lo posible la situación actual. Pero no podemos conformarnos con eso.

Mucho se insiste en la necesidad de educar para el trabajo. Para algunos expertos, la falta de motivación se corresponde con la inutilidad de los saberes transmitidos en la escuela. Para ellos lo primero que debería preguntarse un educador es: ¿para qué sirve esto que voy a enseñar hoy? Sin embargo, alguien que se pregunta para qué sirve algún saber, no merece saberlo. Desde el momento en que reduce el saber a la utilidad está denunciando su propia alma de esclavo. Nada se puede hacer con aquellos que se preguntan para qué sirve saber, para qué sirve gozar, para qué sirve ser feliz. No se puede obligar a ser libre a quien quiere ser esclavo. El problema surge cuando estos esclavos no se limitan a ejercer su rol de tales sino que además pretenden extender su mentalidad servil al resto de la humanidad. Cuando contribuyen a consolidar un sistema que obliga a esclavizarse a aquellos que anhelan ser libres.



(9) Rosenzweig, Franz *Bildung und Kein Ende*, 1919.

Pero hay más, al mismo tiempo en que se exige educar para el trabajo se denuncia que ya no hay trabajo para todos. Como vaticinaba Hanna Arendt medio siglo atrás, **“pronto llegaremos a un mundo en que las máquinas, y no los hombres, hagan la mayor parte del trabajo”**. Pero, como en esos cuentos de hadas en los que el cumplimiento de un deseo es al mismo tiempo un cruel castigo, también acá el cumplimiento de este viejo anhelo de la humanidad, de poder vivir sin necesidad de trabajar, se convierte en un castigo tremendo para millones de desocupados. ¿Tiene entonces sentido educar para un trabajo que no existe? La ineficacia de la educación formal en orden a formar y capacitar recursos humanos ¿es un tema que se puede resolver con un mero cambio en métodos didácticos y en contenidos o, en realidad, es la propia escuela la que no sirve para eso? ¿no será que resultaría más eficaz pensar en la formación integral del ser humano?

Indudablemente la distinción que formula Hanna Arendt entre labor, trabajo y acción, ofrece una alternativa indispensable para pensar correctamente la cuestión. Haciendo una interpretación libre de la clásica teoría enunciada por la filósofa, podemos decir que la vida humana puede dividirse en dos grandes aspectos: la *vita activa* y la *vita contemplativa*. Esta última es la más excelsa y, en cierto sentido, la más específicamente humana. Así lo formuló ya Aristóteles, así lo entendió la antigüedad clásica y la Europa medieval y, de un modo u otro, esta misma concepción arendtiana es compartida por todo el pensamiento oriental (budismo en todas sus manifestaciones, confucianismo, taoísmo e hinduismo), judío, islámico (particularmente para el sufismo), latinoamericano primordial y, en general, por todo el mundo con la excepción del occidental moderno.

Si recuperamos el sentido de la primacía de la acción por sobre el trabajo, y recordamos que lo específicamente humano no es la producción de bienes y servicios, sino que estos deben ser producidos para que el hombre pueda dedicarse a la contemplación (*vita contemplativa*) y a desarrollar aquellas actividades propias de su condición humana (*acción*) el asunto cambia completamente.

En efecto, con todo lo que hay para hacer en el mundo, pareciera carecer de sentido la expresión

“vidas desperdiciadas”. ¿¿Cómo se posible que sobren vidas, cuando hay tantos ancianos por atender, tantos hambrientos que alimentar, tantos partidos de fútbol por jugar, tantas pinturas por pintar, tantas canciones que cantar?!! Conozco en Europa y en América muchísimos jóvenes que tienen hambre o que quieren ayudar al hambriento, que quieren jugar sus partidos de fútbol o que se desviven por el partido que juega su equipo, que aman la pintura o que hacen sacrificios de todo tipo para ir a presenciar el recital de su banda favorita y para tener su propia banda barrial.

Entonces, esos chicos creen que ya no hay futuro. Esto vale tanto para los chicos ricos que tienen tristeza como para los chicos pobres que tienen hambre.

Se trata, para unos y para otros, de devolverles el deseo. Me refiero al deseo en su sentido etimológico de *de-siderare*. Liberarse del destino escrito en las estrellas (*sidere*). Es que como agudamente señala Adorno, **tras todos los esfuerzos hechos por la modernidad para liberarse de las ataduras del destino ineluctable, paradójicamente, hemos terminado atados a él en razón de la misma tecnología que pretendíamos iba a emanciparnos.** ¿Qué hacer entonces? Como dice Garrido-Maturano comentando el artículo de Rosenzweig en el que el filósofo judío nos recuerda que **“los niños vienen y preguntan”** (9): , **“el primer paso es escuchar. Si no hay vida, al menos hay anhelo de vida. El maestro, en lugar de enzarzarse en el alti- y disonante palabrerío pedagógico, debiera escuchar el anhelo de vida que alienta en sus alumnos. Y del escuchar crecerán verdaderas palabras. Y las palabras van a crecer juntas y transformarse en Deseos”**. Y, agrego, la escucha es un modo de contemplación, o, lo que es lo mismo, contemplar es escuchar con la mirada.

Lo que caracteriza nuestra época es que asistimos a la consumación de una voluntad de dominio signada por el empleo de una racionalidad formal, metódica, que conoce para prever y prevé para poder y que todo lo mide en razón de medios a fines. Es decir, una mentalidad técnica. O, lo que es lo mismo, una mentalidad derivada de la lectura burguesa de la metafísica de la sustancia para la que las conductas (lo regulado, lo previsible, lo estudiado por las **“ciencias de la conducta”**) son más importantes que las acciones. Pero, siguiendo con Husserl, el mundo de la vida está más cerca de estos que de aquellos. Ahora bien, como señala



Heidegger, experimentar la esencia del pensar es abandonar la interpretación técnica del pensar. Cabe entonces preguntarse *¿A dónde fue la sabiduría que perdimos con los conocimientos? ¿A dónde fueron los conocimientos que perdimos con la información?*

El problema es que al tomar aquellos caracteres del pensamiento griego y, a la vez, reducir todo conocimiento a mera **mathesis** eliminando la **gnosis**, la modernidad olvida el mundo de la vida. Se trata pues, de recordar. Pero de recordar... ¿qué? Según Husserl, de recordar el **“fundamento humano de la ciencia”**. Acá me aparto de don Edmund y tomo a Benjamin, a la Escuela de Frankfurt, a Scannone, a Kovadloff, a Casalla, y, especialmente, a Reyes Mate. A su entender lo que pasa es que, como dice Adorno, Husserl **“planteaba bien el problema, pero buscaba la respuesta a partir de una específica experiencia espiritual que, partiendo de lo particular e histórico, pudiera destilar su esencia permanente. Ahora bien, la esencia de que se ocupaba esa experiencia, no se distinguía en nada de los universales de siempre”**.

Para salir del atolladero no basta con poner en su sitio a la racionalidad de las llamadas “ciencias naturales” denunciando su injustificado colonialismo, al modo en que lo hacen ciertos grupos ecologistas. Tampoco se trata de plantear un conocimiento nuevo y distinto de las ciencias que estudian al hombre y la sociedad. Además, como sugiere Reyes Mate, **“hay que reconocer un saber que escapa al conocimiento científico, aunque sea el de las ciencias del espíritu”**. Husserl no podía entenderlo porque para ello tendría que reconocer que la racionalidad del sujeto racional moderno es precisamente la racionalidad que desprecia, oprime y rechaza lo que queda fuera del concepto. Y ese desecho es lo que a nosotros nos interesa.

# Sección Temática

Esto no lo aceptaría ni Husserl ni ningún filósofo “filosóficamente correcto”, para quienes lo racional es siempre pura y exclusivamente lo conceptual.

En este marco, el propio ser humano es objeto de conocimiento meramente conceptual y, aún con la mejor buena voluntad, se busca resolver todos sus problemas técnicamente. El hombre es cada vez menos su recuerdo y cada vez más su propio experimento.

Ahora bien, tomarse a sí mismo por objeto de experimentación es asumir resignadamente el proceso de destrucción del sujeto. Reivindicarse a partir del recuerdo, por el contrario, es enfrentarse al presente en nombre de la solidaridad con las víctimas, puesto que el recuerdo es, precisamente, lo rechazado por el concepto universal, permanente y necesario. Así, la verdad como *aletheia* implica la negación de un olvido.

En el caso de Latinoamérica, implica la negación del olvido, o sea, el recuerdo, de una historia que no es la escrita por los vencedores. De una historia plagada de horrores, incluso desde antes de la llegada del hombre blanco. Pero esa memoria de los vencidos siempre emerge, de un modo o de otro. Los componentes indígenas y negros están allí, apareciendo bajo la forma de lo popular incomprendido por el urbanista de formación europea moderna. Y están también allí en la Abya

Yala, en la “tierra nuestra”, donde más allá de los fracasos, cuando nadie podía preverlo hacia apenas diez años, encontramos hoy movimientos populares insusceptibles de ser explicados con las categorías politológicas anglosajonas, por lo que la ciencia política no puede ver el enorme potencial emancipatorio que encierran. Sin entrar a considerar las estrategias políticas concretas, lo que rescato es la actitud de los pueblos por buscar la verdad en el recuerdo ocultado de la pasión de las víctimas.

Lamentablemente tengo escasa confianza en algunos dirigentes de esos movimientos. Pero estoy convencido de que solamente podremos construir una sociedad en donde la vida merezca plenamente ser vivida por todos, en la que cada uno pueda desplegar plenamente sus potencialidades como persona, si hacemos una apuesta fuerte y vigorosa por *desocultar* esa verdad escondida por siglos de dominación. Es menester que esa verdad sea dicha, para acabar con la amargura y la resignación. No digo que la verdad es dicha. Demasiado golpeado vengo por la vida como para cometer esa ingenuidad. Se trata de que la verdad sea dicha, y no desdicha.

Y sé que esto es posible porque cada día veo que, a pesar de los pesares, de mil fracasos, derrotas y frustraciones, aún hay maestros que luchan, aún hay pueblos que desean y, sobre todas las cosas, **aún los niños vienen y preguntan.** ■

## ¿Indoctrinar o Educar en Valores?

Padre Luis Ugalde, S. J. (10)

Todo educador sabe que formar en valores no es indoctrinar partidistamente. La primera que forma los afectos humanos es la familia. Ahí aprendemos a querer a los otros, a no agredirlos, a descubrir que somos “yo” dentro de un “nosotros” solidario y afectivo; aprendemos a que nos duela el mal hecho a los otros.

Es la primera base humana de la República. También la familia y la escuela amplían nuestras solidaridades más allá de nuestros hermanos de sangre hacia todos los compatriotas y el ancho mundo humano.

Aprendemos que nos importan los niños que pasan hambre en África, las personas que mueren en los bombardeos en países que no conocemos o las víctimas del sida. De una u otra manera aprendemos el **“no matarás”** y **“ama al prójimo como a ti mismo”**.

La educación en valores es pues contraria a una ideología política que se impone por indoctrinación al estilo de Hitler, de Stalin y de la “revolución cultural” china.

Es criminal adoctrinar con un fundamentalismo fanático que divide a la humanidad en amigos y enemigos, en buenos (los del partido) y malos los otros, que, por consiguiente, deben ser destruidos.

El adoctrinamiento ideológico de este tipo nos hace seguidores ciegos de la “causa” y lleva a rechazar a maestros, compañeros de escuela y vecinos que no comulgan con nuestro partido.

En Yugoslavia convivieron durante décadas los que eran de diversa religión y etnia, hasta que se impuso el adoctrinamiento político y se mataron los vecinos con impensable crueldad.

La guerra civil española nos enseñó cuánto cuesta el odio y salir de él. Es fácil sembrarlo, y muy difícil



Padre Luis Ugalde, S. J.

recogerlo y aprender que la realización propia pasa por el bien de los demás, aunque sean adversarios políticos. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, señala con claridad cuáles son los valores fundamentales que todo educador debe inculcar.

El individualismo no lo inventó el capitalismo, aunque su reflejo cultural exagera hoy el individualismo posesivo y el utilitarismo hasta extremos que minan valores básicos de la solidaridad y propician más el aprecio de un par de zapatos de marca que la dignidad de las personas.

Toda sociedad normal es plural y la uniformidad es una aberración contra natura. Venezuela es más plural que otras. Pretender una uniformidad impuesta es enseñarnos a negar la dignidad y aprecio de los que son distintos en religión, edad, partido, color, país de origen... Pero en el corazón humano siempre queda combustible para que los pirómanos enciendan hogueras de fanatismo fundamentalista, con el odio y la exclusión descontrolados. Una cosa es enseñar los valores humanos y los valores de la Constitución orientando la libertad humana hacia el bien y la fraternidad, y otra muy distinta es imponer en la escuela la visión exclusiva del partido en el poder y dividir el país (y el mundo) en amigos y enemigos.

(10) Padre Luis Ugalde S.J. – Español, Jesuita, Doctor en Ciencias Históricas – Rector de la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas – Venezuela – Presidente de la AUSJAL

# Sección Temática

Naturalmente para la tarea de adoctrinamiento se requieren maestros y maestras fanatizados y serviles al partido, u obligados, porque si no pierden el trabajo. Lo que significa que por lo menos 3 de cada 4 educadores venezolanos deberían ser excluidos. Estamos hablando de unos 300.000 educadores, que afortunadamente no son aptos para “adoctrinar” y sembrar el odio contra los que no son del partido o del “proceso”.

Basta abrir los ojos a la historia del último siglo para ver cómo este fanatismo destruye países enteros.

Venezuela fue modelo de apertura y de tolerancia cuando en Europa reinaba el fanatismo, la persecución y el exterminio de la guerra. Luego lo fue cuando en Argentina, Uruguay o Chile los dictadores impusieron el terror y se sintieron dueños de la vida de quienes no comulgaban con sus atropellos. Más de una vez acompañé en Maiquetía encuentros emocionantes de recién salidos de las cárceles chilenas (o de ex ministros detenidos de la isla de Dawson) al pisar tierra venezolana y abrazarse con sus familiares que ya estaban con nosotros.

Al mismo tiempo Venezuela ha estado abierta a la libre discusión de ideas. En nuestras universidades aprendimos y enseñamos diversas ideologías y sistemas políticos, sin imponerlos. Nuestros alumnos podían analizarlos, comprenderlos y optar si querían por la que más les gustara.

Podían militar en opciones políticas opuestas al sistema, tener costosas becas oficiales para estudios en el exterior y ser docentes y autoridades de las universidades nacionales.

Ningún partido de gobierno tenía derecho (ni lo hizo contra derecho) a imponer la exclusiva de su ideología y adoctrinamiento en la universidad. La autonomía universitaria en la formación de los jóvenes y de los educadores es un patrimonio que garantiza la paz nacional y la convivencia. Otra cosa es que en las universidades formemos para la solidaridad y el compromiso social, para la inclusión social y la superación de la pobreza.

Resulta increíble que a estas alturas las máximas autoridades del país anuncien la selección y formación de maestros para adoctrinar desde la escuela básica e incluso el preescolar y modelar niños fanáticos y serviles como aquel cubanito que nos presentaron en televisión recitando la cartilla del régimen totalitario.

La sociedad entera con los valores nacionales y humanos en el corazón y la Constitución en la mano, tiene que enseñar al poder que sus pretensiones ideológicas tienen límites y que la dignidad y la convivencia solidaria plural no está en venta, ni liquidación. ■

# LA EDUCACIÓN: Un Riesgo

Lic. Alexandra Ranzolín (11)

***Sólo una educación verdadera despierta los anhelos y las exigencias que guarda el ser humano en su corazón.***

En un Estudio Situacional sobre la Educación Venezolana que adelantan la Asociación Civil sin fines de lucro ICARO y la ONG de Cooperación al Desarrollo CESAL en seis escuelas públicas del área metropolitana de Caracas y el Estado Miranda, y que abarcó a docentes de primera y segunda etapa de educación básica -en la que se atienden niños de 7 a 12 años-, el 55% de los encuestados demanda espacios para el crecimiento personal, desarrollo humano, relaciones interpersonales, relación maestro-alumno, comunicación efectiva, autoestima, motivación al logro, entre otros, lo cual deja en evidencia la necesidad del docente de contar con lugares concretos que le permitan identificar y profundizar sobre los elementos clave que componen la realidad educativa en la que está inmerso -para poder atenderla adecuadamente- así como también, con espacios de diálogo y acompañamiento personal que le permitan recobrar la consciencia sobre su vocación.

Por otra parte, el 37% de los maestros encuestados orientan sus necesidades de capacitación al mejoramiento de sus competencias en el área de planificación y evaluación educativa, así como al entrenamiento en estrategias de enseñanza-aprendizaje, las cuales se han convertido, hoy por hoy, en la aparente solución a las dificultades que atraviesa la educación de los más jóvenes. Finalmente, el 27% manifiesta tener interés en formarse en herramientas para el manejo de la disciplina y la resolución de conflictos, cada vez más frecuentes en las aulas de clase.

De acuerdo a lo anterior, más del 80% de los maestros que han participado del “Programa de Formación y Capacitación Docente” que lleva adelante ICARO desde el año 2006, -expresan la mayor parte de las veces con tristeza- que



Lic. Alexandra Ranzolín

no entienden qué sucede con las nuevas generaciones, las cuales no dan valor a las cosas o a las personas, que parecen no tener respeto por nada ni por nadie y que ellos, cada vez más, se perciben con una dificultad mayor para afrontar esta realidad.

¿Qué ocurre con la sociedad actual que se muestra incapaz de educar a las nuevas generaciones?, ¿por qué el educador de hoy parece que va perdiendo el ímpetu con el que inicia el ejercicio de su profesión?, ¿qué hace posible que la tarea de un educador sea una propuesta interesante para la vida del joven y la suya propia?

Afirma el Papa Benedicto XVI, en la carta a la diócesis y ciudad de Roma sobre la tarea urgente de la educación, publicada el 21 de enero de 2008, que nos encontramos frente a una “*emergencia educativa*” debido, fundamentalmente, a la falta de transmisión de certeza y valores. Los jóvenes de hoy se caracterizan por el desinterés frente a la realidad que les circunda, por un adormecimiento permanente -en el fondo, el mismo “aburrimiento” que viven los adultos-, así, pierden la relación con el ambiente en el que se encuentran y, junto

---

(10) Lic. Alexandra Ranzolín, venezolana, licenciada en Comunicación Social, Coordinadora de Proyectos Educativos Asociación Civil ICARO.

# Sección Temática

a esto, el sentido de la realidad y de su propia existencia. Giussani (1991) señala que **sólo se afirma la realidad si es posible afirmar la existencia de su significado.**

Es el escepticismo y el nihilismo que ha penetrado nuestra cultura. Señala el Santo Padre, hay un **“ambiente difundido, una mentalidad (...) que llevan a dudar del valor de la persona humana, del significado mismo de la verdad y del bien, en última instancia, de la bondad de la vida”**, por todo esto, se hace difícil transmitir y verificar las certezas que permiten que la persona se desarrolle con firmeza. Los jóvenes de hoy parecen decir **“¡Papá, asegúrame que merece la pena venir al mundo; dime que hay una razón de esperanza y de bien por la que vale la pena vivir!”** Así, retomando el sentido de las palabras del Profesor Enrique Del Percio en su artículo “Pero aún los niños vienen y preguntan...”, **“el malestar en la educación no es sino una parte del más generalizado malestar en la cultura”**.

Hace falta una educación que sea realmente tal, sólo una educación verdadera despierta los anhelos y las exigencias que guarda el ser humano en su corazón, e implica, necesariamente, la energía de la razón y del afecto de la persona.

**“Educación es introducción a la realidad total”** (12). Estas palabras encierran el contenido de una propuesta educativa que ha marcado el ejercicio profesional y la vida de muchas personas alrededor del mundo, recuperada por Luigi Giussani, fundador del movimiento católico Comunità y Liberación, sostiene que la educación **“significa el desarrollo de todas las estructuras de un individuo hasta su realización integral y, al mismo tiempo, la afirmación de todas las posibilidades de conexión activa de esas estructuras con toda la realidad”** (Giussani, 1991, p. 38). Así, el ser humano debe desarrollar todas sus potencialidades, pero esto sólo alcanza su punto más importante en la medida en que la persona las coloca al servicio de la realidad, del ambiente concreto en el cual se inserta.

En una situación como la que se ha descrito anteriormente, una alternativa que puede ayudar a hacer resurgir las razones por las cuales vale la pena educar y educarse, es encontrarse, encontrarse con una persona viva. Hoy en día

existe un clamor general por hombres y mujeres que asuman el reto de educar, pero educar comunicando su experiencia de vida, del modo como se relacionan con la realidad y que puedan, en última instancia, despertar las preguntas que son expresión de la exigencia de felicidad, de justicia, de belleza y de libertad de la persona.

Laureano Márquez, politólogo y humorista venezolano, retoma una historia original de Jorge Bucay, la cual cuenta que el padre de un chico de siete años, no sabiendo qué hacer para entretenerlo mientras trabajaba, ve una revista que trae el mapamundi en su portada y, seguro de la ignorancia geográfica del niño, rompe la portada en pedacitos y le entregó un rollo de cinta plástica y una tijera para que la armara nuevamente. No transcurrieron dos minutos cuando el niño volvió con el mapamundi completamente compuesto. El padre, sorprendido, le dijo: –Hijo, ¿cómo lograste hacerlo? Eres muy pequeño, estudias primer grado, todavía no has visto geografía universal... –Fue muy sencillo, papá –respondió en niño–, tú no te diste cuenta, pero en la parte de atrás de la portada había una publicidad con la fotografía de un hombre. Yo, simplemente, armé al hombre y se compuso el mundo.

De acuerdo a lo anterior, la educación es el encuentro de dos libertades, la del maestro que se debe donar con generosidad y favorece el crecimiento de una relación humana y, por otra parte, la del educando que, asombrado frente a la correspondencia que genera la propuesta que hace el maestro para su vida, debe ser capaz de reconocerse en ella y dejarse impactar. Son dos que caminan juntos al mismo destino, de hecho, el proceso formativo es un riesgo porque se juega entre la libertad de quien educa y la libertad de quien es educado, como afirma Giussani (1996), **“Es un juego en el que no se pueden hacer trampas. No puede hacer trampas el educador, porque si lo intenta se ve enseguida: el educando no responde.”**

Afirma Del Percio, “Esta crisis, como toda crisis, nos pone frente a una situación fascinante: la posibilidad de pensar la educación no como ese entrenamiento de recursos humanos, sino como la actividad dirigida a brindarle a cada educando los instrumentos para que pueda desplegar plenamente sus potencialidades como persona.

(12) “Eine Einführung in die Gesamtwirklichkeit” J.A. Jungmann, S. J., Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung, Freiburg im B. 1939, p.20.



Don Luigi Giussani

**Es decir, en lugar de hacer de él una simple herramienta, se trata de darle las herramientas para que se realice en plenitud. Pero para eso, debe tener ganas de vivir en plenitud. Debe ser capaz de desear sin que nada limite su deseo”.** Y por esto es central la figura del educador, en el hogar y en la escuela, porque quien transmite la alegría por vivir, la pasión por la realidad y el deseo de conocer, es el maestro, más allá de toda estrategia o plan preconcebido, es la potencia de vida del maestro la que realmente educa. Señala Giussani (1996) *“sin autoridad no hay propuesta, y sin propuesta no hay confrontación, sino solamente reacción desordenada”.*

En un proceso educativo real no se intenta convencer, sino abrazar al otro tal cual es y ayudarlo a descubrir el significado de todo lo que le rodea y de su relación con la realidad, entonces, el maestro es “autoritas”, que en el sentido original del término es “aquello que hace crecer”, es “autor”, que no se limita a transmitir información o conocimiento, sino su experiencia de vida y certezas, su actitud frente a la realidad. De acuerdo a lo anterior, uno de los elementos centrales de la educación es el punto al cual mira el maestro y lo que sigue como verdad de vida.

### **Un punto de partida**

Ante todo, es importante tomar en cuenta que la educación debe ser una propuesta atractiva que parta de la realidad y, más concretamente, de la tradición. Una educación que no parte de la tradición, de lo que precede a la persona, es una educación abstracta. La tradición, entendida como todo el conjunto de valores y significados

que otros nos transmiten a partir de su experiencia de vida y de su conocimiento, es un dato, una hipótesis que procura explicar la realidad, una hipótesis de significado que ayuda al joven a asumir la vida con convicción y que él tiene el deber de actualizar con su propia experiencia. La tradición es entendida como la riqueza del pasado hasta el instante precedente y, como afirma Giussani (1996) **“la naturaleza no trae a nadie al mundo sin esta dote.”**

La tradición, vista desde esta perspectiva, no tiene que ver con un conjunto de preceptos rígidos, esclerosados, sino con la posibilidad de asumir el pasado como inicio de un camino y fundamento para valorar el presente, que es un instante efímero, y que cobra sentido al compararse con el significado que proviene de la tradición, del pasado, de la memoria. En este sentido, la familia es el primer lugar, el espacio privilegiado, para la formulación de esta hipótesis explicativa de la realidad y que el joven verificará al pasar de los años, porque en la familia queda en evidencia que la persona tiene su origen en un antecedente que le brinda una estructura en la cual insertarse y que su desarrollo depende de la pertenencia a ésta. Afirma Honorato Grassi que **“hacen falta marineros que vuelvan a la orilla para hablar a los jóvenes del mar y un marinero que los lleve en su barca mar adentro”.**

Esta tradición, para que pueda ser comunicada, debe ser transmitida por una persona que la viva y que la actualice. La tradición, para que sea fuente de certezas, debe ser comunicada al joven como una experiencia que pueda ser verificada para afrontar todos los problemas de la vida, y no como mera teoría, que al final cansa y deja al educando sumido en la desesperanza porque no responde a sus exigencias personales, no le sirve para resolver las circunstancias de su vida. El educador tiene la función principal de transmitir estas certezas, pero para ello, debe él mismo vivir seriamente, de modo adulto, lo que está proponiendo. Se trata, en todo caso, de contagiar al otro de sí, de partir del particular de la materia que se dicta para mostrar la totalidad.

De acuerdo a lo anterior, afirma Del Percio, retomando a Alfonso López Quintás, *“debemos promover la necesidad de que el docente procure que el alumno viva el proceso formativo de modo ‘genético’, es decir, que vaya procurando desentrañar el sentido más hondo de la parcela*

# Sección Temática

*de realidad que va estudiando en cada materia, atendiendo al vínculo profundo entre esa parcela de realidad y el resto de la existencia”.*

## **Camino de verificación**

Finalmente, la educación debe formar una conciencia crítica, capaz de confrontarlo todo de modo razonable. Giussani (1991) afirma **“es necesario suscitar en el muchacho un compromiso personal con su propio origen; es necesario que ponga a prueba y verifique la oferta recibida por tradición. Y esto sólo puede hacerse por iniciativa del muchacho y nada más que por él”**. En el ejercicio de la libertad del joven, provocada por una propuesta educativa realmente atractiva y apegada a la realidad, el maestro debe ser capaz de tener paciencia incluso en la contradicción. Un joven que se “porta mal” o que es “inquieto” está dando a entender, en el fondo, que lo que se está proponiendo no responde plenamente a su circunstancia y que requiere ser aún más acompañado, por lo tanto, el tema de la disciplina en el aula es un problema de la propuesta educativa del maestro, el cual probablemente no ha sabido “leer” e “interpretar” la realidad del educando -y esto se puede deber a muchas razones- así como la importancia de su labor para ayudarle a caminar.

A este punto, vale la pena retomar el comentario del Santo Padre sobre el equilibrio que debe existir entre libertad y disciplina: *“sin reglas de comportamiento y de vida, aplicadas día tras día en pequeñas cosas, no se forma el carácter y no se prepara para afrontar las pruebas que no faltarán en el futuro (...) la educación lograda es una formación al uso correcto de la libertad”*.

La educación, vista desde esta perspectiva, es la comunicación de una experiencia, que involucra una responsabilidad personal y que se genera gracias a un encuentro, pero para que sea realmente educación, debe permitirse la libre verificación del educando de la propuesta educativa transmitida por el maestro. Giussani (1996) es enfático cuando señala que en este proceso de verificación el educando, al igual que el educador en la formulación de su propuesta, tampoco puede hacer trampas ya que su falta de compromiso con la misma podría producir dos tipos de respuesta: una positiva, la cual mostrará una postura conformista, o una negativa, la cual manifestará una posición desleal.

Afirma María Zambrano **“la realidad que en cierto sentido se presenta por sí misma, arrolladora, inexorable, dada la condición humana, exige ser buscada. La vida humana es un viaje hacia la realidad, como conocimiento. Lo que exige una moral, una moral que sostenga el ánimo y enderece la voluntad hacia ella, que temple el corazón y la sensibilidad también tal como sucede con toda vocación (...) Una actividad típicamente moral en la que la educación tiene su decisiva parte.”**

El elemento de fondo que se encuentra detrás de la degradación social que se puede percibir en muchos ámbitos sociales, políticos, económicos, se encuentra en una falta de conciencia y de interés por el propio yo. El ser humano necesita pertenecer a una comunidad que le permita reconocer el significado de las cosas que le acontecen, que le ayude a relacionar su propia vida con el mundo, con todos los elementos de la realidad -“introducción a la realidad total”-, en la que todas las dimensiones de la persona sean valoradas y tomadas en cuenta para su desarrollo integral.

Culmino estas reflexiones retomando las palabras de Giussani (1996) cuando afirma que “no existe un hombre verdaderamente hombre que no se sienta responsable de ayudar a otro a caminar hacia su felicidad”. Sólo un yo consciente de sí mismo es capaz de reconocer en el otro la posibilidad de alcanzar metas comunes gracias a la unión de esfuerzos y a la asociación, al “hacer-con”, sólo una comunidad consciente del valor de sus integrantes, puede favorecer el crecimiento de realidades que le permitan satisfacer las más diversas necesidades, abriendo espacios para todos, pero esto sólo es posible -esta toma de conciencia sólo será posible- en la medida en que como sociedad y como cultura nos hagamos capaces de transmitir y reconocer el significado de todo lo que nos rodea, de educarnos. ■

*Carta de Benedicto XVI a la Diócesis y ciudad de Roma sobre la tarea urgente de la educación. Vaticano: 21 de enero de 2008.*

*Del Percio, E. (s/f). Pero aún los niños vienen y preguntan. Argentina.*

*Giussani, L. (1991). Educar es un riesgo. Madrid: Encuentro.*

*Giussani, L. (1996). Libertad de enseñanza. En: Los jóvenes y el ideal. El desafío de la realidad. Madrid: Encuentro.*

*Giussani, L. (1996). Educación como comunicación de sí. En: Los jóvenes y el ideal. El desafío de la realidad. Madrid: Encuentro.*

*Zambrano, M. (2007). Filosofía y Educación. Manuscritos. Ed. Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga: Ágora. pp. 141-147.*

## LA EDUCACIÓN: En el documento de Aparecida <sup>(13)</sup>

Dr. Nazario Vivero López <sup>(14)</sup>

### INTRODUCCIÓN

La realidad educativa, el mundo de la educación, la educación (E) como actividad humana, como pedagogía de la fe católica y como institucionalidad de inspiración cristiana al servicio de la humanización integral de personas, comunidades y pueblos, no podían dejar de ocupar un lugar significativo tanto en el acontecimiento como en el documento conclusivo oficial (DA) de la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano celebrada en Aparecida (Brasil) en Mayo de 2007 bajo el título de: *“Discípulos y misioneros de Jesucristo para que nuestros pueblos en Él tengan vida. ‘Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida’ (Juan 14, 6)”*.

El DA se refiere a dicha realidad, en sus múltiples facetas, a partir de una metodología pastoral, en su triple vertiente: la de un “VER” en la fe la realidad, general y eclesial, mundial y latinoamericana, como portadora de “signos de los tiempos” a leer y analizar; la de un “JUZGAR” desde la fe, es decir a interpretar y discernir antropológica, evangélica y eclesialmente esos “signos”; la de un “ACTUAR” en nombre de la fe en el Dios Uno y Trino y en la persona humana, criatura filial y fraterna, llamada a humanizar el mundo de la creación, de la convivencia en libertad, justicia y paz pese a la finitud y el mal, e imantada y sostenida por un Amor personal, trascendente e infinito. En otras palabras y a la manera de una dialéctica de “anuncio y denuncia”, y de opciones-compromisos de acción: un señalamiento sereno y realista de las “luces y sombras” de la educación en sus dimensiones evangelizadora, de promoción humana y de estructuración social; una profundización en su “deber ser” humano y cristiano, científico-técnico, ético-cultural y teológico; un señalamiento de orientaciones, proyectos y programas de acción personal, eclesial y en colaboración con grupos e instituciones “de buena voluntad” de la sociedad civil y oficiales.



Logo de la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano Aparecida (Brasil)

Si bien una más amplia comprensión de toda la vivencia y el trabajo doctrinal-pastoral de Aparecida requeriría tomar en consideración el Discurso inicial de Benedicto XVI tanto por su importancia intrínseca como por su recepción por la Asamblea, nuestro “recorrido” se limitará al DA y se hará, fundamentalmente, guiados por lo que su índice temático recoge bajo los conceptos de “educación, educador, pedagogía” y, según lo señalado al inicio, como actividad socio-cultural, iniciación cristiana y realidad escolar.

### UNA REALIDAD QUE DA QUE PENSAR...

En el DA, el “ver”, el cual más que a percepción evocada por la metáfora “óptica”, remite a un “describir y analizar” que recurren a la comprensión lingüística inscrita en toda comunicación humana, se expresa en dos capítulos: uno relativo a la identidad de los “sujetos discípulos misioneros”, y el otro dedicado a la “mirada sobre la realidad socio-cultural, económica, socio-política y ecológica”, con énfasis en la presencia, en la Iglesia, de los pueblos

(13) Continuando con esta serie relacionada con el Documento de la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, realizado en la ciudad de Aparecida (Brasil), el Dr. Nazario Vivero nos regala una síntesis de lo expresado en el citado documento sobre el tema de la Educación.

(14) Dr. Nazario Vivero López – Profesor Universitario, Doctor en Filosofía y Teología.

# Sección Aparecida

indígenas, y afroamericanos, así como en otros desafíos, propios de esta hora histórica. Todo ello referido, en términos temporales, al pasado como “memoria fiel y crítica”, y al presente como ámbito de examen y decisión, si bien parco en descripción explícita de tendencias y expectativas, llamando la atención la ausencia de referencias al futuro como “lugar” de evaluación de objetivos, cumplimiento de promesas, verificación de utopías, articulación de esperanzas renovadas.

Hay una sola mención, positiva, a nuestro tema en lo que respecta a la memoria de la identidad: el papel de la visitación de la Virgen de Guadalupe *“como acontecimiento decisivo... (de) pedagogía y signo de inculturación de la fe”*(DA, 4), *es decir, en el aspecto de la educación de la fe, tanto en su dimensión religiosa específica como en el de contribución a la identidad histórico-cultural popular. Se trata del efecto educativo, estructurante, jugado, ayer y hoy, por ese acontecimiento, sobre las conciencias creyentes, vía el encuentro con Cristo y, desde ahí, en la irradiación del Evangelio como vivencia de salvación y dinamismo caritativo de humanización”*.

Con respecto a la “mirada” sobre la realidad, la presentación comienza por el vector religioso en clave de la nueva escala mundial (globalización) del fenómeno humano con sus consecuencias en la educación, especialmente en sus dimensiones ética y religiosa, a partir de las nuevas realidades del lenguaje técnico (id., 35). La misma sigue con el señalamiento de la particular dificultad a transmitir actualmente, por la educación, la “experiencia religiosa como núcleo más profundo de nuestra cultura”(id. 39) en el marco de la necesidad de una “experiencia de sentido”(id.). La descripción continúa – y se desplaza – hacia la “contemplación (de) los rostros de quienes sufren”(id.65), encarnando así las consideraciones genéricas, estructurales, sobre pobreza, marginalidad, explotación y exclusión de todo tipo. En el catálogo bastante minucioso, crecientemente dramático e interpelante de problemas que aquejan y deshumanizan a categorías específicas de compatriotas latinoamericano-caribeños y hermanos cristianos, hay una referencia particular a los “jóvenes que reciben una educación de baja calidad y no tienen oportunidades de progresar en sus estudios ni de entrar en el mercado de trabajo para desarrollarse y constituir una familia”(id). En otra referencia más próxima y tras una época de debilitamiento de los Estados por ajustes estructurales económicos impuestos, la descripción señala “un esfuerzo (actual) de los Estados por

definir y aplicar políticas públicas en los campos de la... educación” (id. 76) y otros, como signo de que **“no puede haber democracia verdadera y estable sin justicia social, sin división real de poderes y sin la vigencia del Estado de derecho”** (id., remitiendo a Juan Pablo II, EA, 56). Por último, en una mención cauta, y para algunos sectores probablemente tímida, a la situación de la Iglesia continental en la actualidad, se señala que *“a pesar de las debilidades y ambigüedades de algunos de sus miembros, (ella)...ha brindado su servicio de caridad, particularmente a los más pobres, en el esfuerzo por promover su dignidad, y también en el empeño de promoción humana en los campos de la... educación...”*(id. 98).

En resumen, referencias a la particular incidencia de la tradición popular mariana como educadora de la fe, fundamento histórico de la identidad cultural; a la particular dificultad de la transmisión de dicha fe como experiencia personal en un mundo globalizado tecnológicamente; a la interpelación ético-espiritual proveniente de los rostros de los jóvenes inmersos hoy y hasta “condenados” a un futuro de deshumanización por no disponer de una educación de calidad, signo de ausencia de democracia verdadera pese a renovados esfuerzos en la materia; por último, examen de conciencia eclesial acerca de su “deuda histórica” con la educación como promoción humana de los más pobres.

## UN HORIZONTE DE VALORES QUE ILUMINAN E INTERPELAN.

El “juzgar” cubre, materialmente, la segunda parte del DA, la más extensa, distribuido en cuatro capítulos relacionados, respectivamente, con **la alegría del anuncio de “buenas noticias”**, con la vocación a la santidad de los discípulos, con la **vocación a la comunión, interna y con los demás** creyentes, con el **itinerario formativo** de los mismos en diversos ámbitos de desempeño.

Esta sección tiene como especificidad la mención y desarrollo de los **principios, valores y criterios** que deben iluminar, guiar e interpelar lo relativo a la cuestión educativa. Lo recogeremos de manera sintética, tanto más que, a la luz de un cierto rigor metodológico, una parte de dichas menciones se refieren, en sentido estricto, más al “ver” e incluso al “actuar” (en cuanto “deseo y orientación”) que propiamente al “juzgar.

Las menciones que parecen condensar lo que es el “hilo conductor” de la referencia valorativa, eje de todo “juzgar”, son: “...*cuando hablamos de educación cristiana...entendemos que el maestro educa hacia un proyecto de ser humano en el que habite Jesucristo con el poder transformador de su vida nueva....Hay muchos valores, pero estos valores nunca están solos, siempre forman una constelación ordenada... Si...tiene como fundamento y término a Cristo, entonces... es una verdadera educación cristiana; si no, puede hablar de Cristo, pero corre el riesgo de no ser cristiana*”(332). En consecuencia, “...*en el proyecto educativo de la escuela católica, Cristo, el Hombre perfecto es el fundamento, en quien todos los valores humanos encuentran su plena realización, y de ahí su unidad. El revela y promueve el sentido nuevo de la existencia y la transforma...haciendo de las bienaventuranzas la norma de su vida... Precisamente por la referencia explícita...a la visión cristiana - ...respetando la libertad de conciencia y religiosa...- la educación es “católica”, ya que los principios evangélicos se convierten...en normas educativas, motivaciones interiores y...en metas finales. Este es el carácter específicamente católico de la educación. Jesucristo...eleva y ennoblece a la persona humana, da valor a su existencia y constituye el perfecto ejemplo de vida...*”(335). Ello se aplica a la perspectiva cultural específica cristiana cuando reproduce (en 331) un texto clásico de Pablo VI relativo a la evangelización de la cultura: “...*(la Iglesia procura) transformar mediante la fuerza del Evangelio los criterios de juicio, los valores determinantes, los puntos de interés, las líneas de pensamiento, las fuentes inspiradoras y los modelos de vida de la humanidad que están en contraste con la Palabra de Dios y el designio de salvación*” (Evangelii nuntiandi, 19).

A partir de lo anterior, el DA establece como “principio irrenunciable la libertad de enseñanza. El...ejercicio del derecho a la educación, reclama... la plena libertad de que debe gozar toda persona para elegir la educación de sus hijos que consideren más conforme a los valores que...estiman y consideran indispensables... La sociedad ha de reconocerlos (a los padres) como los primeros y principales educadores... (a) la educación familiar como primera escuela de virtudes sociales...Este principio es irrenunciable”(339). Esa educación es “para el amor como don de sí mismos...para descubrir su vocación de servicio...(ella) se ha revelado como ayuda exitosa a la unidad de las familias...”(303). Ese “...derecho (antes

mencionado), que implica una obligación...ha de ser decididamente garantizado por el Estado...Por lo tanto (la subvención escolar a la pluralidad de proyectos educativos como aplicación de la justicia distributiva para todos los padres), a ningún sector educacional, ni siquiera al propio Estado se le puede otorgar la facultad de concederse el privilegio y la exclusividad de la educación de los más pobres, sin menoscabar con ello importantes derechos. De este modo, se promueven derechos naturales de la persona humana, la convivencia pacífica de los ciudadanos y el progreso de todos” (340). Ello tiene un campo de aplicación particular en la Universidad católica “...*(que debe ofrecer) una formación...en un contexto de fe, que prepare personas capaces de un juicio racional y crítico, conscientes de la dignidad trascendental de la persona humana. Esto implica una formación profesional que comprenda los valores éticos y la dimensión de servicio a las personas y a la sociedad; el diálogo con la cultura...; la investigación teológica que ayude a la fe a expresarse en lenguaje significativo para estos tiempos...*”(341).

## UNAS ORIENTACIONES Y LÍNEAS DE ACCIÓN.

Esta última parte, subdividida igualmente en cuatro capítulos, se estructura como **misión al servicio de la vida plena**, como conjunción del **Reino de Dios y promoción de la dignidad humana**, en la relación **familia, personas y vida** por una parte, y **nuestros pueblos y la cultura** por otra.

A lo largo de dichos capítulos se pasa revista a las diversas facetas (conversión, comunicación, testimonio, servicio) de una idéntica responsabilidad y compromiso de favorecer la vida en dignidad, de dejarse interpelar ética y espiritualmente por los “rostros sufrientes”, de promover la justicia y la libertad, de servir a la integración, unidad y fraternidad de personas, comunidades y pueblos, de construir caminos de reconciliación y solidaridad.

Una buena parte de estas menciones en estos capítulos tienen carácter de constatación “negativa” de insuficiencias, carencias o distorsiones, por lo que deben y pueden ser leídas “positivamente” como **desafíos** que solicitan compromisos de acción orientadora, organizativa y formativa. Podrían señalarse dos, como telón de fondo. Una primera: “...*(nuestro) patrimonio cultural...se ve confrontado con la cultura actual...(a la que) debemos considerar con empatía, para entenderla, pero también con*

# Sección Aparecida

una postura crítica para descubrir lo que en ella es fruto de la limitación humana y del pecado... (Los) muchos y sucesivos cambios..(hacen desvanecer)una única imagen del mundo que ofrecía orientación para la vida cotidiana. Recae...sobre el individuo toda la responsabilidad de construir su personalidad y plasmar su identidad social...Así tenemos...la emergencia de la subjetividad, el respeto a la dignidad y libertad de cada uno...(como conquistas)...Por otro lado, este mismo pluralismo de orden cultural y religioso, propagado...por una cultura globalizada, acaba por erigir el individualismo como característica dominante de la actual sociedad, responsable del relativismo ético y la crisis de la familia”(479).”...Es necesario presentar la persona humana como el centro de toda la vida social y cultural...contrarrestar la cultura de muerte con la cultura cristiana de la solidaridad (como) imperativo que toca a todos y...objetivo constante de la enseñanza social de la Iglesia”(480). Una segunda: “(Los jóvenes) están muy afectados por una educación de baja calidad, que los deja por debajo de los niveles necesarios de competitividad, sumado a los enfoques antropológicos reduccionistas. Que limitan sus horizontes de vida y dificultan la toma de decisiones duraderas. Se ve ausencia de jóvenes en lo político debido a la desconfianza que generan... (la) corrupción, el desprestigio de los políticos y la búsqueda de intereses personales frente al bien común...Otros no tienen posibilidades de estudiar o trabajar, y muchos dejan sus países por no encontrar en ellos un futuro...”(445).

Por lo demás, hay una serie de menciones puntuales, expresadas más bien como deseos y anhelos, generales o específicos, pero poco concretados, según los ámbitos de competencia, en planteos o tareas.

Así, por ejemplo, se postula la necesidad de una educación integral de la familia (437), el reconocimiento del valor de la maternidad(456), del sacrificio y generosidad heroicos de la mujer en la educación de los hijos(453), de una educación de los niños (en solidaridad, afectividad, sexualidad) adecuada a las respectivas edades (441, d), una educación en valores como antídoto al problema de las drogas (422), y en lo relativo al mundo de los enfermos del VIH-Sida (421), una educación a la responsabilidad ecológica (471), una nueva educación dirigida a la integridad moral de los políticos (énfasis en la lucha contra la corrupción, 507), una educación intercultural bilingüe y para la defensa de los derechos de los indígenas y

afroamericanos (530), con énfasis en el escaso acceso de estos últimos a la educación superior (533).

En el campo más específico de la educación de la fe, se reitera la necesidad de ésta en los niños (441, f), y los jóvenes (alentando a los movimientos eclesiales con pedagogía especial para ellos, la pastoral de la juventud como respuesta de sentido y orientación de vida; 446 b y d). Se resalta un papel semejante de las parroquias (170), las comunidades eclesiales de base (178), y particularmente de la catequesis como educación de adultos (298), de los matrimonios, a la paternidad y maternidad responsables (469,f). A la educación católica y a la pastoral juvenil en particular se les recuerda el deber de anuncio y desarrollo, en los y las jóvenes, de valores y actitudes que favorezcan el papel del varón en la vida matrimonial, la paternidad y la educación de la fe de los hijos (463, c). Mención particular merece el llamado a “los mejores esfuerzos de la parroquia” (174) para que convoque y forme laicos a su específica responsabilidad evangelizadora en **“el complejo mundo del trabajo, la cultura, ciencias y artes, política, medios de comunicación y economía, así como en los ámbitos de...la educación..sobre todo en los ámbitos donde la Iglesia se hace presente sólo por ellos”** (id). Por último, pero no menos significativo, se destaca el papel de la Virgen en la educación de la fe popular (300), para que la Iglesia sea casa y escuela de comunión y los pobres la sientan como “su” casa (272).

A la educación católica muy en concreto se le recuerda, en el marco de una “particular y delicada emergencia educativa (en A. L. Y el Caribe”; 328), que “las nuevas reformas educacionales de nuestro continente...aparecen centradas...en la adquisición de conocimientos y habilidades, y denotan un claro reduccionismo antropológico, ya que conciben la educación preponderantemente en función de la producción, la competitividad y el mercado. Por otra parte, con frecuencia propician la inclusión de factores contrarios a la vida, la familia y una sana sexualidad..., tampoco les enseñan los caminos para superar la violencia, acercarse a la felicidad... ,llevar una vida sobria...,adquirir actitudes, virtudes y costumbres que harán estable el hogar...y que los convertirán en constructores solidarios de la paz y del futuro de la sociedad”(id). En ese contexto, “es responsabilidad estricta de la escuela...poner de relieve la dimensión ética y religiosa de la cultura... (para)activar el dinamismo espiritual del sujeto y ayudarle a alcanzar la libertad ética que...no se da

sino en la confrontación con los valores absolutos de los que depende el sentido y valor de la vida... La educación humaniza y personaliza...cuando logra que (el ser humano) desarrolle plenamente su pensamiento y su libertad...De este modo (él) humaniza su mundo, produce cultura, transforma la sociedad y construye la historia”(330). En consecuencia, “la Iglesia está llamada a promover en sus escuelas una educación centrada en la persona humana... deberá impulsar una educación de calidad para todos...especialmente para los más pobres...que ofrezca a los niños, jóvenes y adultos el encuentro con los valores culturales del propio país, descubriendo o integrando en ellos la dimensión religiosa y trascendente. Para ello (se necesita) una pastoral de la educación...que acompañe los procesos educativos... sea voz que legitime y salvaguarde la libertad de educación ante el Estado y el derecho a una educación de calidad de los más desposeídos”(334).

## EN LUGAR DE UNA CONCLUSIÓN

El resumen anterior muestra que la Conferencia de Aparecida y su DA se han detenido a considerar no sólo el papel tradicional de la educación en toda sociedad y en concreto las nuestras, sino también el compromiso histórico de la Iglesia con la misma como elemento clave de transmisión y renovación cultural, de humanización, muy en particular por su red de escuelas y universidades, sin olvidar su dimensión específica en cuanto a la vivencia de su fe como proceso de educación personal y comunitaria. Al hacerlo, el DA no ha dejado de lado los nuevos contextos y horizontes en los que dicha realidad se ubica en la actualidad y de cara al futuro, en términos de desafíos, con renovada conciencia de sus “luces y sombras”, incertidumbres y esperanzas.

De las múltiples facetas de ese vasto complejo, quisiera destacar, a título de breve punto de reflexión y meditación, tan sólo dos, ambas referidas más bien al ámbito de los contenidos y de la función social de la educación considerada como “mundo”. La primera se refiere, simétricamente, a las dimensiones “ideológica y utópica” de la educación. De éstas, a su vez, la primera, muestra a la educación desafiada a la vigilancia ante el riesgo cierto que la “globalización” representa como “paradigma” único o predominante de cotidianidad vital, de referente de idealidad valorativa o de encarnación de lo real, por la vía de la vigencia invasora del consumo y el mercado, de la “reducción” de lo público al interés privado o sectorial de personas, grupos o países “privilegiados”; de

patrones culturales que por su difusión instantánea y reiterada, buscan imponerse como “normales y buenos”. Todo ello “reflejándose y sirviéndose” de la estructura educativa para reproducirse, consolidarse y perpetuarse. Es de rigor, por lo tanto, una renovada dialéctica entre el recurso a lo mejor de la “memoria fiel”, la “distanciación crítica”, el “olvido sanador” y el “perdón difícil” como factor de humanización. Correlativamente y pese a la más que razonable suspicacia ante toda perspectiva utópica a la vista de las trágicas experiencias históricas no muy lejanas y hasta contemporáneas, la educación debe encarnar, in actu exercito y como expresión de la libertad creadora de sujetos crecientemente protagonistas responsables de sus destinos personales y sociales, la exigencia de “positividad”, de respuesta afirmativa y no sólo “reactiva” a los problemas e interrogantes crecientemente complejos y en buena medida radicalmente inéditos. Es la confianza serena, pero firme, en las posibilidades humanizadas de los seres humanos, frente a toda pseudos-profecía de desgracias y a toda manipulación elitesca, económica, social, política o de cualquier otro signo.

La segunda faceta se refiere más bien al diálogo de la fe “alter ego” de la educación en lo relativo a los valores de la verdad y el bien, lo religioso-creyente y lo ético-moral, ámbitos privilegiados, por su referencia con la totalidad de la experiencia humana, del diálogo con ésta hecha razón teórica y práctica. En efecto, ante la posibilidad real de proyectos teórico, prácticas “canonizadas” y una pretensión sobre el ser humano, la sociedad y la realidad, de amplia vocación **totalizante** y “cerrada”, la fe y la Iglesia deben poder ofrecer esbozos plurales de un **nuevo humanismo cristiano solidario**, que no encarnen una alternativa político-ideológica, sino que se articulen como testimonio de presencia y servicio, purificación de motivaciones, ampliación de horizontes, “reserva de memoria”, proclamación de principios, elaboración de criterios, oferta de orientaciones, condensación de virtualidades, animación de propuestas, dilatación de esperanzas, a la manera de una **humanización radical, creatural y trascendente**. Esto, como ha lo ha venido reiterando Benedicto XVI – con beneplácito y aceptación de círculos intelectuales nada sospechosos de proclividad católica, ni siquiera religiosa – y a la manera de nuevo capítulo del sempiterno diálogo entre razón y fe, ciencia fe, creación y redención, trascendencia e inmanencia, el hombre y Dios como su “futuro absoluto” (K. Rahner). ■

## EL PODER DE LAS CRACIAS

Dr. Manuel Gómez Granados (15)

Los mexicanos tradicionalmente nos hemos distinguido por nuestra generosidad, paciencia y nobleza. Desde su fundación, pasando por el imperio mexica, la Conquista y la Independencia, hasta la Reforma y la Revolución, la gobernabilidad de la Nación ha dependido de la correlación de fuerzas entre grupos antagónicos que detentan el poder real. Cuando un grupo se hace del poder, los demás han tenido que aguantar que los ordeñen, los expriman o de plano los roben.

Pero no es tan simple. Los sometidos y los que se dejan robar, con el paso del tiempo buscan la manera de hacer lo mismo por resentimiento, por imitación o por asimilación de una cultura de «ajuste», y la explotación entre los pobres es tan injusta y cruel como la que ejercen los poderosos. Tal vez por eso, hace ya más de medio siglo, Álvaro Obregón dijo que cada mexicano tiene una mano metida en la bolsa del compañero, lo que constituye una cadena de complicidades, de corrupción, de pecado social. Una especie de espiral perversa o círculo vicioso.

Más allá de visiones románticas sobre la emancipación de nuestra gente de los poderosos que la oprimen, es necesario constatar que de manera reiterada se han dado formas de poder características de ciertos grupos o camarillas que ejercen una influencia decisiva en el resto de la sociedad, al grado de que la vida cotidiana de las personas se ve irremediablemente condicionada por estas fuerzas aparentemente impersonales. Se trata de lo que yo llamo el **poder de las cracias**, en dónde la redundancia es a propósito, para subrayar su paradójica ironía.

Ese poder es una realidad social tangible, no se trata de un concepto teórico, sino concreto y observable. Es un poder colectivo pero no anónimo, pues siempre hay personas con nombre y apellido que dirigen esas huestes, compuestas también por personas con nombre y apellido, que se identifican con una ideología y una visión específica del mundo.

Uno de los ejemplos más tradicionales de esta



Dr. Manuel Gómez Granados

forma de poder es la **burocracia**. Se trata de un segmento de funcionarios públicos, de alto, mediano o bajo nivel, que en buena medida son la causa de la parálisis e ineficiencia en los servicios públicos que todos pagamos con nuestros impuestos y necesitamos. Suelen ser cuadrados, mediocres, pequeños, pero también prepotentes e inflexibles. Hacen todo lo posible para que las instituciones continúen con la inercia de ineficiencias que caracteriza a muchas oficinas públicas; hacen que los trámites más sencillos sean inimaginablemente engorrosos. No tienen vocación de servicio ni deseos de profesionalizarse, sino que se contentan con impedir que las cosas se hagan y prefieren mantener sus pequeños territorios de autoridad antes que servir a los ciudadanos.

Otro ejemplo histórico lo tenemos en la **plutocracia**. Es el sector de empresarios poderosos -no todos-, que ganan enormes utilidades pero que gracias a sus asesores fiscales pagan pocos impuestos o no pagan nada, que siempre negocian en lo oscuro con los líderes sindicales para pagar lo menos posible de sueldos... ¡Ah! Y cuando dan un donativo lo hacen con mercadotecnia social, es decir, salen en la foto, lo anuncian con bombo y platillo, reciben premios y reconocimientos. Y con ese donativo sus empresas venden más, obtienen mayor prestigio y, por supuesto, más beneficios. En algunos de esos empresarios las virtudes se

(15) Dr. Manuel Gómez Granados – mexicano, sociólogo, Director del IMDOSOC, Miembro del Pontificio Consejo Justicia y Paz (Vaticano).

les volvieron locas, sufrieron una metamorfosis: el ahorro y la austeridad se convirtió en tacañería; lo enérgico y el espíritu emprendedor se convirtió en soberbia, arrogancia, presunción -se creen dioses-, y creen que su éxito empresarial lo pueden trasladar a cualquier otra actividad humana: la política, la educación, la acción social, la academia, las relaciones familiares y hasta la evangelización. Para ellos, todo se reduce a números, porcentajes y utilidades. Consideran que sólo existe una lógica válida en la vida: la del "pensamiento único", la del pensamiento empresarial globalizado.

Una de las cracias más célebres en décadas recientes es la **tecnocracia**. Se trata de un sector de «jóvenes» supersabios, supertécnicos, superinformados y supereducados que están metidos en la política. Por lo general son especialistas en economía y administración, tienen algún doctorado en el extranjero o al menos una maestría, pero casi no conocen el país ni su gente. Toman decisiones siempre con base en criterios técnicos, por encima de cualquier consideración social o humana.

Todo lo hacen desde el escritorio y ven al país desde arriba o desde afuera. Ellos nunca se han empolvado los zapatos recorriendo el país. Planean, evalúan, establecen normas y dan explicaciones siempre desde la macroeconomía... y no son capaces de concebir el bien común como algo distinto del puro bienestar material.

Otra de las cracias que se ha hecho evidente en los últimos años en México es la **partidocracia**: consiste en la confabulación de los partidos políticos para imponemos sus «acuerdos» a través de mafias de vividores que se aprovechan de los cargos públicos, de los puestos de elección popular y de los puestos en las estructuras de los propios partidos, para medrar e imponer su voluntad al resto de los ciudadanos a quienes dicen representar. Se trata del secuestro de las decisiones fundamentales de nuestra nación por parte de camarillas que controlan las tribus, sectores o corrientes partidistas, intereses políticos particulares. Son burocracias políticas a las que no les importa formar ciudadanos, representarlos o escucharlos, sino vivir de la política y del presupuesto público. Viven ordeñando al país, chantajeando al ejecutivo y a la oposición, y saltando de puesto en puesto en su ansia por conservar y tener cada vez más poder.

Una de las cracias que más daño ha hecho a México es la **sindicatocracia**. Se trata de una

pequeña camarilla de líderes que dicen representar a los trabajadores pero que más bien los esquilmán, los usan y viven de ellos. El ejemplo más burdo de la sindicatocracia lo encarnaron, y lo siguen encarnando, líderes de sindicatos que se dicen de izquierda y también del viejo sector obrero del partido que durante más de setenta años ejerció el poder en México y que utilizó -y sigue utilizando- esta forma clientelar para obligar a los trabajadores a votar por determinados candidatos y partidos. Muchos sindicatos son pandillas que se han perpetrado en puestos de representación sindical. Pero también hay líderes vitalicios que, sin detentar oficialmente puestos de representación, tienen acceso a los recursos de los sindicatos de manera discrecional, no obstante que esos recursos, en la mayoría de los casos deberían destinarse a la profesionalización de sus agremiados. Muchos de ellos, cada año se dedican a extorsionar al gobierno, a las empresas, a los trabajadores e impiden el desarrollo de una efectiva democracia sindical. Estos líderes pervirtieron el verdadero fin de los sindicatos y en lugar de beneficiar a los trabajadores se han aprovechado de ellos.

Anda por ahí otra cracia: la **intelectualocracia**. Esos iluminados romos que sustentan opiniones de manera excluyente y dogmática: definen la realidad, dicen lo que debe ser, y lo que no cabe en sus planteamientos no existe, lo niegan. En general se trata, más que de intelectuales serios, de individuos ocurrentes que sustentan sus opiniones con citas o refritos de autores, filósofos o pensadores que saben que la gente promedio no ha leído o no ha escuchado hablar de ellos. Por lo que en nombre de una supuesta pureza cultural e intelectual, indirectamente hacen política y demandan que quien los escucha: estudiantes, ciudadanos y autoridades acepten pasivamente sus dictados, ya que ellos tienen el poder del oráculo que dicta la cultura superior, de la que la mayoría de los mortales carecemos. A algunos de ellos les gustaría terminar sus discursos con la expresión: «Esto es Palabra de Dios». ¡Y ay de aquel que se atreva a contradecirlos!

Una cracia poderosísima es la **mediocracia**: los poderosos medios de comunicación que son tal vez el poder más fuerte de las últimas décadas. Se trata de la política mediatizada. Se trata de la información al servicio de determinados intereses económicos y políticos. Los medios nos informan lo que quieren, nos dicen qué es importante y qué no, qué pensar, qué hacer, qué comprar, por quién votar... y pueden callar, silenciar, suprimir

# Sección Actualidad

o desaparecer a quien quieran y lo que quieran, sean personas o instituciones. En la mediocracia, los medios absuelven o condenan a personas, organizaciones o instituciones; pueden crear un candidato exitoso o destrozarse la vida de personas públicas. Además, la concentración de los medios en pocas manos ha coartado la oportunidad de que los ciudadanos expresen sus puntos de vista de manera libre. Al contrario, los medios crean y orientan en muchas ocasiones los puntos de vista de las masas. Entre mayor rating mejor. ¿Límites? Solamente las utilidades. ¡Ah, y todos ellos hablan de códigos de ética!

Una cracia más es la **informalocracia**: Ciertamente algunas personas viven en la informalidad porque no pueden cumplir con las exigencias de las leyes, y otras, porque no quieren cumplirlas. Existe un buen porcentaje de mexicanos que desprecia la ley o no quiere cumplirla, que evade impuestos y normas, que invade espacios y derechos, que se burla de vecinos, personas e instituciones, que hacen suyo el discurso: «es que soy pobre», y con eso creen que todo les será permitido, que son extraterritoriales de la ley y de la ética. La informalidad es una subcultura, que crea vicios: el viene-viene que obliga al conductor a pagarle una suma determinada para «cuidarle» su coche en la vía pública si no quiere correr el riesgo de que lo rayen o le ponchen las llantas... También están los ambulantes que han invadido parques y jardines públicos sin que la autoridad pueda ni quiera hacer nada, por complicidad o por comodidad. Sin embargo, otro grupo que suele confundirse con esta cracia es la economía criminal que también es muy poderosa y que se dedica al narcotráfico, al secuestro, al robo, a la producción y venta de productos piratas y que también es una forma de dominación. Además, reproduce y disemina sus redes hacia zonas cada vez más amplias de las principales ciudades de nuestro país y contamina y pervierte todo lo que toca: policías, ciudadanos, autoridades...

No faltan las **asociociocracias**, esas poliformes asociaciones, OSC's, AC's, IAP's, etc., que también tienen su espacio de poder y en las que podemos encontrar las que efectivamente sirven a los demás y contribuyen sustantivamente al bien común, y las que se sirven de los demás. Muchos ciudadanos han optado por participar en las llamadas Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), lo que ha sido aprovechado por algunos profesionales del engaño para ordeñar a las organizaciones y vivir de los pobres y de los problemas.

Hay también una cracia que resulta particularmente escandalosa: la **cleroocracia**. Es un sector del clero que impone un tipo de la religiosidad en la gente: Compra y vende creencias y valores religiosos: sacramentos, sacramentales, reliquias y promesas de oración, a cambio de dinero o bienes materiales, incluso cargos eclesiásticos. Se trata de algunos obispos y sacerdotes –sería ingenuo negar la realidad-, oportunistas que buscan privilegios y a los que les fascina el poder. La Simonía es una práctica común de esta cracia, y no necesariamente por beneficios económicos, también se consiguen favores en especie o reconocimientos políticos o cargos.

Estos -y otros grupos- ordeñan a ese México cautivo, la gente común que día a día trabaja, sufre, goza, busca sacar adelante a su familia y construir un país mejor. Cada una de las cracias, además de poseer una gran soberbia, vive una autocomplacencia vanidosa y acrítica, de modo que no quieren que las cosas cambien ni les conviene.

Ante este escenario, necesitamos reflexionar sobre la parte que nos corresponde en la permanencia o la reproducción de estas cracias, ya que a veces sin quererlo o inconscientemente, formamos parte de ellas y las reforzamos con acciones, con silencio o con la inacción. Por eso, es conveniente reconocer y denunciar su existencia y en algunos casos su enorme crecimiento e influencia.

Al poder de las cracias sólo podemos enfrentarlo a través de su contrario, de donde degeneraron: la democracia, que es obra de civilidad y de cultura, y que supone ciudadanos dispuestos a construir día a día el bien común en un Estado de derecho, que supone el imperio de la ley, la ética y la rendición de cuentas, la transparencia y el sometimiento de todo poder al escrutinio público. Asimismo, una realidad como la descrita -de pecado social, de estructuras de pecado- no se supera con actos aislados ni con voluntarismo, sino con una profunda evangelización de la vida personal y social, y con oración y ayuno. Hoy más que nunca necesitamos pedir humildemente la Gracia de Dios, a fin de poder construir un México mejor. ■

## EL “LOGOS” DEL “OIKOS”

### Subjetividad, tecnología y cuidado de nuestro mundo

Prof. Enrique Del Percio (16)

En el principio era el Burgués. Y el Burgués estaba en el mundo y se creía amo del mundo. *Entonces dijo el Burgués: separemos el Hombre de la Naturaleza; y creyó el Burgués que esto era bueno. Pasó así el día primero. Al segundo día dijo el Burgués: sepárense la “res cogitans” de la “res extensae”, y creyó el Burgués que esto era bueno. Al tercer día dijo el Burgués: hagamos al hombre a nuestra imagen y semejanza. Y creó entonces al sujeto moderno: idéntico, inteligible, universal y necesario lo creó. Y creyó el Burgués que esto era bueno. Y le dijo el Burgués al sujeto moderno: dominarás la tierra y consumirás y destruirás cuanta especie animal, vegetal o mineral sea necesario para que el sistema siga funcionando. Y así siguió la historia, pues el Burgués nunca descansó.*

Pareciera que estamos asistiendo al final de esa historia. Una creciente conciencia del límite nos lleva a considerar la tierra como nuestro hogar, nuestro “oikos”, y a descubrir que ese “oikos” tiene un “logos” que es preciso respetar.

A la vez, descubrimos que nuestro hogar no son solamente las paredes y los muebles, sino que también nosotros somos parte de ese hogar y, por lo tanto, su “logos” es nuestro “logos”. Pero durante siglos fuimos reduciendo el “logos” a la “ratio” y hoy no nos resulta sencillo pagar la pesada hipoteca que pesa sobre nuestro hogar. En efecto, tenemos conciencia del límite, pero seguimos comprando autos, aerosoles y heladeras. Seguimos deforestando selvas, derrochando agua y agotando recursos no renovables.

Está claro que tomar conciencia es necesario pero no suficiente. No se trata de realizar grandes campañas publicitarias o espectaculares producciones cinematográficas. No está mal que se hagan. Pero su eficacia es muy relativa. Urge abordar el problema en toda su complejidad.

No es mi propósito dar respuesta definitiva ni recetas



salvadoras, sino simplemente contribuir con todos aquellos que advierten que los temas centrales de la cuestión ecológica están siendo dejados de lado en medio de un debate banal, tan efectista como inconducente.

Lo que está en juego es el núcleo mismo de esta modernidad a cuya consumación hoy asistimos y que, como sabemos, no es un proceso unívoco y monolítico sino que encierra en su propio seno una compleja serie de oposiciones dialécticas cruzadas y superpuestas.

Mas, para abordar eficazmente la complejidad conviene partir de lo simple y primero. Y **la primer oposición dialéctica es la que se da entre un “logos” liberador que fundamenta la convivencia fraterna en el hogar común, y una razón instrumental que nos transforma en meros recursos, insumos y engranajes de una gigantesca maquinaria**, llegando a creer que todo puede producirse y todo puede consumirse. No creo que nadie esté a favor de este último polo dialéctico, y sin embargo es el que pareciera triunfante.

He aquí la causa principal del malestar en la cultura contemporánea: **todos nos sentimos partes de**

(16) Enrique Del Percio, Argentino, Doctor en Filosofía y Profesor Universitario.

**sistema que no comprendemos. Simples piezas de una máquina que nadie maneja.**

El Hombre o el Sistema, “that is the question”. Sin embargo, el sistema está conformado por un complejo entramado de relaciones humanas y a su vez cada uno de los seres humanos que generan esas relaciones son atravesados por ese entramado.

Entonces digamos mejor: **el Hombre y el Sistema, esa es la cuestión.** O, lo que es lo mismo al referirnos al Hombre y al Sistema modernos: **la conformación de la subjetividad y el problema de la técnica constituyen las cuestiones definitorias de nuestro tiempo.**

A nosotros nos tocó vivir en una mala época... como le viene pasando a la humanidad desde el inicio de los tiempos. Ocurre que a veces, cuando centramos nuestra atención en los problemas contemporáneos y, particularmente, en la cuestión ecológica, puede asaltarnos una suerte de nostalgia romántica por un pasado dorado que en realidad jamás existió. Los problemas preindustriales eran otros, pero no menos graves. El paraíso no es cosa de este mundo...

... Y el infierno tampoco, aunque a veces pareciera que sí. Hubo tiempos más difíciles que otros y es posible pensar en que lleguen tiempos mejores, paradójicamente a partir de la problemática ecológica.

La cuestión ambiental nos hace mirar al mundo como un todo, lo que sólo es posible si nos ubicamos en un punto externo al mismo. Y esta ubicación trascendente puede permitirnos también ver a la humanidad desde una dimensión superadora de universalismos abstractos totalizantes y de particularismos fundamentalistas negadores de la riqueza de la diversidad.

**Subjetividad** - Una de las características más notorias del sujeto moderno y de capital importancia para el tema en examen es **su creencia en un Yo escindido de su cuerpo y de su espíritu.** Así, se habla por ejemplo del “derecho a disponer del propio cuerpo” como si el cuerpo fuera una propiedad del “yo” con existencia independiente. Para un miembro de cualquier otro pueblo de la historia, es impensable la existencia de un yo sin cuerpo o sin alma. Yo no tengo un cuerpo o un alma, sino que soy un cuerpo y un alma. Aquí está la raíz de lo que agudamente denuncia Juan Carlos Scannone

al advertir que **“la autoconciencia es uno de los valores típicos de la modernidad: no se valora la conciencia espontánea, aunque sea sapiencial, sino que el énfasis se pone en la autoconciencia refleja y crítica; asimismo –en el nivel ético– no se tiene en cuenta la participación en el ethos de un pueblo, por más que así se vivan en forma profundamente ética y aun teologal, valores humanos y cristianos fundamentales, sino que sólo se atiende al ‘compromiso’ individual, reflejamente tomado y explícitamente organizado, a veces en forma elitista.”**

Esta curiosa creencia que va a atravesar toda la filosofía y la ciencia moderna encuentra en parte su origen en la Grecia clásica. (El socrático “conócete a ti mismo” es un claro ejemplo. Sin embargo, ese “yo” que se conoce a sí mismo no es una entidad absolutamente independiente y desligada de la naturaleza y de su comunidad, como va a ser el sujeto moderno.)

También podemos rastrear el origen de esta concepción moderna del yo en el judaísmo y, más claramente, en el cristianismo, en razón del carácter eminentemente personal de la relación con Dios que propone Jesús, además del corte tajante que el Evangelio formula con las fidelidades y lealtades familiares propias de una estructura de clanes.

Mas el pensamiento técnico requiere de un sujeto dueño de un Yo fuerte y conquistador, o sea, exclusivamente masculino.

A lo largo de la segunda mitad del medioevo fueron acaeciendo diversas circunstancias tales como la progresiva urbanización, las cruzadas y el surgimiento de las universidades. Todo ello habría de contribuir a conformar un terreno fértil para el surgimiento y consolidación de la burguesía.

El burgués, por definición es un hombre de ciudad; va a ver a la naturaleza como una mera fuente de recursos y se va a ver a sí mismo como resultado de su propia obra. Si es la mirada de los demás lo que define la constitución de la subjetividad, el burgués advierte que los demás van a mirarlo con más respeto y reconocimiento en función del dinero que haya ganado y no del apellido que haya heredado. Es decir, depende de su propio esfuerzo y no de la arbitraria decisión de la naturaleza.

Este burgués convencido de la fuerza de su propio yo, demandará al artista que pinte al mundo tal

él lo ve. Y el artista descubrirá la perspectiva. Luego le pedirá que lo pinte tal como él se ve (o se quiere ver) y el artista creará el retrato.

Pero eso no será suficiente. Entonces le pedirá al científico que represente al mundo tal como él lo ve a partir del dinero que todo lo homogeniza y que permite cuantificarlo todo. Y luego echará mano de las ideas del filósofo para legitimar sus ambiciones. Así, se apropiará de las ideas de Bacon o de las de Descartes para sistematizar una visión cuantitativa, formalista, falocéntrica e instrumental del mundo y la sociedad.

Pero ni el artista, ni el científico ni el filósofo se resignarán a crear, investigar o pensar al servicio del burgués. Al contrario, anhelarán trabajar por un mundo más bello y por un hombre más libre. **De esta relación de amor/odio y de mutua dependencia se deriva la dialéctica de la modernidad.**

Por otra parte, no le resultará sencillo al burgués hacer que el poder político se conforme a sus exigencias. El cambio en la visión del mundo y la emergencia de nuevos modos de producción han de chocar con el poder constituido y con las relaciones de dominio correspondientes.

Hará falta que transcurra casi un siglo y medio para que el burgués se alce también con el poder político y se adecuen modos, medios y relaciones de producción. Entonces el sistema, fiel a su costumbre de apropiarse de todo aquello que puede resultarle de utilidad, usará de Kant para universalizar su modo de conocer y de actuar, legitimando el avasallamiento de la historia y la cultura de los pueblos no europeos, así como habrá de inventar una nueva teología de la historia a partir de la “mano invisible” de Adam Smith y su correlato filosófico: la hegeliana astucia de la razón. Luego usará en el mismo sentido el evolucionismo de Spencer y de Comte. Llegamos así a la consolidación de la revolución industrial y sus consecuencias universales. Nada detendrá ya la marcha predatoria del hombre blanco por todo el planeta exterminando pueblos enteros como en Australia, sojuzgando culturas milenarias como en la India y expoliando gentes y especies de toda índole como en el África. Una vez más conviene recordar que este proceso no es tan unívoco ni lineal como podría parecer a partir de esta prieta síntesis.

No hay que olvidar que Europa también ha defendido las ideas de dignidad humana, de libertad, de igualdad y de fraternidad. Pero lamentablemente

por lo general los que han tenido el poder político, económico y cultural son aquellos que hicieron un uso instrumental de estas y de otras grandes y nobles ideas.

**Técnica** - Con Heidegger, considero que no es la técnica lo que genera un pensar técnico, sino que es un pensar técnico lo que genera la técnica. Como elementos definitorios de esta mentalidad, podemos enumerar: **pensamiento altamente formalizado, hasta el punto de expresarse casi exclusivamente en “pequeñas formas” (fórmulas); búsqueda de explicaciones mensurables de relaciones del tipo “causa – efecto” sin apelar a realidades extramundanas o no cuantificables; espíritu de conquista frente al mundo material; predominio de un horizonte de sentido representativo.** Es decir que la belleza, la verdad y el bien común puedan re-presentarse, o sea, hacerse nuevamente presentes, ya sea en un cuadro, en un eje de coordenadas x - y dibujadas en una pizarra o en una cámara de diputados.

En la edad moderna, el burgués asume los presupuestos mentales derivados de Grecia, Roma y el Cristianismo, a los que agrega una supervalorización del trabajo transformador de la realidad.

Además, aparece el Dinero desvinculado de cualquier sentido trascendente, lo que genera dos consecuencias fundamentales: presenta a la realidad como algo homogéneamente cuantificable; sin representación no puede haber pensamiento tecnológico instrumental. Basta con pensar en la representación de la realidad bajo el modo de fórmulas matemáticas para entender lo que quiero señalar.

De Grecia y Roma viene un pensamiento formalista y un intento de explicación del universo por causas inmanentes. De Jerusalén viene una visión confiada en la naturaleza y una revalorización del trabajo manual. El Cristianismo aúna ambas tradiciones. La burguesía actúa como catalizador que permite la primacía de la racionalidad tecnocientífica instrumental.

Pero hay algo más: la burguesía nace en el norte de Italia, en Barcelona, en Francia, y sin embargo allí vamos a encontrar ciencia (especialmente en Italia, desde Leonardo hasta Galileo) pero no propiamente tecnociencia. Será en la Europa anglosajona donde ésta alcance sus mayores desarrollos. ¿Por qué?.

# Sección Actualidad

Para responder a este interrogante debemos recordar que toda cultura es la manifestación de un culto. Esto no es un mero juego de palabras. Desde Max Weber hasta Eugenio Trías encontramos una innumerable cantidad de estudios que explican y avalan esta tesis. Entonces, se trata de ver qué tipo de manifestaciones culturales encontramos en Europa latina y en Europa anglosajona. Obviamente la principal diferencia está dada por el protestantismo. Esta vertiente del cristianismo deja de lado el potencial simbólico así como la riqueza de la analogía y la adecuación que conserva el catolicismo, y consagra la representación. Esto se ve más claro en los sacramentos, en especial en la Eucaristía. Para el catolicismo, cuando el sacerdote pronuncia las palabras rituales, Cristo se hace realmente presente en el pan y el vino. En cambio, para el protestantismo, la Eucaristía se trata de una representación de la última cena. Es obvio que una sociedad acostumbrada a creer que Dios se hace presente de un modo, por decirlo así, mágico, bajo las especies del pan y del vino, va a ser menos propensa a un pensamiento técnico que una sociedad que no cree en ello ni, en general, en el valor de los sacramentos.

Por eso será en Inglaterra y en Alemania donde se den los mayores desarrollos tecnológicos y donde la población primero se acostumbre a pensar técnicamente. Incluso en la Francia del siglo XVII los principales avances en la materia fueron generados por los hugonotes; asimismo, eran hugonotes las tres cuartas partes de los miembros de la Real Academia de Ciencias.

En América Latina, como en España, ha sido decisiva la influencia del Concilio de Trento –realizado precisamente en los albores de la modernidad– con su excesiva importancia asignada a la virtualidad “**ex opere operato**” (o sea, en virtud del rito cumplido) del sacramento en desmedro de la virtualidad “**ex opere operandi**” (o sea, en virtud de la disposición del sujeto que recibe el sacramento).

Además, debe considerarse la importancia que para el catolicismo tiene el modo femenino de conocer: la contemplación frente a la observación, como queda de manifiesto en la trascendencia de la figura de María o en la presencia de las grandes místicas mujeres como Teresa de Jesús o en el empleo del género femenino en la poesía de Juan de la Cruz. En cambio, la concepción tecno-científica es eminentemente masculina. La observación-penetración de la realidad para ser conquistada

y transformada es lo único que importa; por el contrario, la contemplación-escucha de la realidad para ser aprehendida y, por decirlo de algún modo, para dejarse poseer por ella, es una actitud imposible de ser entendida por el burgués moderno.

**Cuidado de nuestro mundo: la escuela como oikos del logos.** - Ahora que están esbozadas algunas líneas principales para efectuar un diagnóstico, procuraré bosquejar una propuesta para el largo plazo, que no excluye sino que complementa las acciones que imperativamente deben llevarse a cabo en el corto y mediano plazo para que algunos lleguen vivos al largo. Evidentemente los cursos de acción a seguir son múltiples y variados, y voy a hablar de uno de ellos, el ámbito educativo, porque es el que mejor conozco y por la potencialidad que tiene el sistema escolar de inferir sobre la conformación y cambio de las mentalidades. Potencialidad ciertamente devaluada frente a otros actores del proceso educativo, pero aún existente.

Me interesa indagar la posibilidad de hacer una propuesta basada en el modo de percibir la realidad y, por ende, de inferir sobre ella, propia del hombre latinoamericano. Creo que un denominador común de las dificultades que el docente enfrenta cotidianamente en el aula reconoce su origen en la falta de adecuación de métodos y contenidos a nuestra idiosincrasia. Esto vale especialmente para la educación que tiene como protagonistas a los sectores populares y no tanto para los sectores urbanos medios y altos, más similares a los europeos y, por consiguiente, más receptivos de métodos y contenidos que tienden a imitar a los elaborados en aquellas latitudes.

**La metafísica de la sustancia:** Cuando el hombre griego, desde Parménides, se pregunta por la realidad de la cosa, se está preguntando por la sustancia de la cosa. Lo que es lo mismo que preguntarse por el ser en sí de la cosa. El ente se ensimisma.

La concepción de la sustancialidad es uno de los mitos fundantes de la filosofía occidental, aunque ha sufrido en la época moderna y contemporánea algunos golpes duros.

Dado que las características que la filosofía griega atribuye al ente, pasan en la modernidad a ser atribuidas al sujeto (aunque siendo estas características resignificadas en función de la concepción burguesa capitalista del mundo) el

momento siguiente, llamado de la “**metafísica del sujeto**”, ha de ser leído como una continuidad del mismo paradigma anterior o de la “**metafísica de la sustancia**”.

**La metafísica del sujeto:** Así, el ensimismamiento del ente habrá de transmutar en el ensimismamiento del sujeto. El Yo fuerte del burgués individualista, que cree ser el artífice de su propio destino, reemplaza al yo débil típico de las culturas cuya estratificación social y su vida entera se basan en lo ya dado por la naturaleza (apellido, color de la piel) en lugar de lo obtenido por el propio esfuerzo e industria. Pero además, el sujeto moderno ha de compartir otras características con el ente: su universalidad y su inteligibilidad, entre otras. Así surge el sujeto moderno como universal, inteligible y necesario. El agotamiento de la metafísica del sujeto, en razón de la consumación metafísica obrada por la técnica, da lugar a la afirmación postmoderna del fin de la metafísica y al consiguiente nacimiento de la era postmetafísica. Esto que puede valer para el pensamiento europeo no tiene tanto sentido en Latinoamérica, precisamente en virtud de no haber entrado plenamente en el paradigma tecno-científico ni haber desarrollado la política como tecnología (instituciones, políticas públicas, etc.). El fracaso de la aplicación de la teoría de la elección racional (que entiende a la racionalidad tecno-científica instrumental como “la racionalidad”) a los estratos populares de la sociedad latinoamericana prueban esta afirmación.

**La metafísica de la relación:** La crisis de la metafísica del sujeto, denunciada entre otros por Derrida y Vattimo da lugar en Europa a hablar de la “postmetafísica” en razón del agotamiento de ese paradigma.

No obstante, creo que es posible superar la inanidad en la que puede desembocar el fin de esa metafísica, apelando a la categoría “relación” como principio o “arjé”. Se trata, creo, de redescubrir al ser como una incontenible fuerza relacional oculta por el ente.

Siguiendo a investigadores de la filosofía latinoamericana, como Kusch, Casalla, Scannone o Esterman, podemos encontrar muchas similitudes entre el nuevo pensamiento judío y el pensamiento de los pueblos de la aurora latinoamericana. Recordemos, antes de seguir avanzando, que los elementos presentes en la cosmovisión indígena (andina, de las llanuras o de la amazonia) y la herencia recibida de los esclavos provenientes del

África, resurgen en forma caótica e imprevista en distintas manifestaciones de lo popular. Por ende, resulta interesante asumir aquellas cosmovisiones para trabajar adecuadamente en educación, pensando sobre todo en aprovechar al máximo las capacidades inherentes a nuestros pueblos. Para la mayoría de los pueblos no europeos, el principio originario, el “arjé” no es un ente substancial, sino la relación. Pero no la relación en el sentido aristotélico, como una categoría exterior a la sustancia y, por decirlo así, de segundo orden. Recordemos que para el estagirita la relación es un accidente, una característica que puede afectar a la sustancia como algo exterior y no esencial a ésta. La primacía ontológica de la sustancia con respecto a la relación es uno de los axiomas fundamentales del pensamiento occidental: primero existe “algo” que, recién en un segundo momento, habrá de relacionarse con otro “algo” igualmente existente con anterioridad a esa relación. La relación, para este pensamiento, supone la pre-existencia de por lo menos dos entes sustanciales.

En cambio, en otras latitudes, como en el caso de la filosofía andina, encontramos a la propia relación como “arjé”, es una relación sin entes pre-existentes que se relacionan. Lo que para la ontología occidental es un ente substancial, para la filosofía andina es un “nudo” de relaciones, un punto de transición, o, como lo llama Esterman, una “concentración relacional”. Obviamente, esto resulta contradictorio para la racionalidad occidental en la que estamos formados académicamente (aunque no tanto vivencialmente). Pero creo que con un ejemplo ha de quedar más claro lo que pretendo expresar: una piedra (rumi) no es algo aislado del cosmos, existente en sí mismo, sino que es el punto de concentración de ciertas relaciones de fuerza y energía. Donde esto se nota de modo aún más evidente es en el plano antropológico: el individuo como tal es algo impensable si no es en el contexto de la red de múltiples relaciones del ayllú. Desconectarse de los vínculos con el cosmos y con la comunidad significaría para el runa de los Andes algo así como pasar de la existencia a la no existencia. Siguiendo con Esterman, *“el arjé cartesiano, (y a fortiori, aunque con excepciones, occidental) de una sustancia individual indudable (cogito ergo sum) se convierte para la filosofía andina en la más completa ‘an-arquía’, en la existencia humana sin fundamento (an-arjé) en cuanto a ego e individuo. Cuando recurro en mi pensar, actuar y juzgar sólo a mí mismo, porque soy suficiente fundamento y norma (‘autonomía’) entonces ya no*

# Sección Actualidad

*estricto, porque me reduzco a una mónada cerrada en un mundo sin relaciones” (17).*

En cambio, para la filosofía andina, el verdadero principio originario es precisamente la relacionalidad del todo, la red de vínculos que constituye la fuerza vital de todo lo existente. Nada existe ni puede existir sin esta condición trascendental. Como se sabe, uno de los principales desafíos que ha enfrentado la filosofía occidental ha sido el de resolver la cuestión de cómo los sujetos autónomos y autosuficientes pueden entrar en relación unos con otros sin dejar, por eso, de ser libres, autónomos e independientes. El principio kantiano según el cual mi libertad termina donde empieza la de los demás es uno de tantos intentos fallidos de responder a este planteo. Planteo que, para la filosofía andina no tiene sentido. En todo caso, el problema a resolver será exactamente el contrario: ¿cómo pueden los sujetos esencialmente relacionados entre sí y con el cosmos, mediante un complejo sistema de vinculaciones, mantener o conseguir una cierta autonomía e identidad?

Propongo reformular tanto los contenidos de las asignaturas como el modo de enseñanza de las mismas en función de la relación. No hablo de relacionar las distintas materias al modo en que actualmente se viene haciendo en varios establecimientos educativos. Eso está muy bien, pero dista de ser suficiente. Menos aún hablo de los famosos “contenidos transversales” a los que ya hice mención más arriba. Lo que acá planteo es la necesidad de repensar todos los contenidos en función de la categoría relación.

Creo que vale la pena hacer una relectura latinoamericanamente situada de la obra de Alfonso López Quintás. Este autor, partiendo de la noción heideggeriana de “**anillo de conceptos**”, formula la necesidad de que el docente procure que el alumno viva el proceso formativo de modo “genético”, es decir, que vaya procurando desentrañar el sentido más hondo de la parcela de realidad que va estudiando en cada materia, atendiendo al vínculo profundo entre esa parcela de realidad y el resto de la existencia (18).

Así, el profesor de matemática procura hacer descubrir al alumno, por ejemplo, el poder que encierran las fórmulas matemáticas en orden a explicar mil fenómenos del mundo observable y

audible. Destaca una y otra vez la belleza y la utilidad de la geometría analítica, pasando de la ecuación a la figura e involucrando todos los sentidos posibles en la comprensión del tema, al modo en que lo hace Doberti cuando nos explica poéticamente el teorema de Pitágoras o las limitaciones de la geometría euclidiana. Asimismo, irá mostrando las fascinantes relaciones existentes entre la matemática y la armonía musical, aprovechando para vincularlo con la historia, hablando de Grecia y el origen de estos conocimientos, y con la formación espiritual hablando de Pitágoras y su búsqueda del saber.

El alumno irá entonces cobrando paulatinamente una gran estima hacia las estructuras matemáticas y adivinará que existe una relación enigmática y fascinante entre las estructuras que configuran la mente humana y las que constituyen la base misma de la realidad. En definitiva, se trata de una recuperación de la idea clásica del Logos que era en un principio, y que atraviesa la realidad toda. Así entonces, no será difícil para el profesor de ciencias naturales destacar que la naturaleza se halla escrita en lenguaje matemático y que los diversos seres se hallan interconectados ecológicamente de modo sorprendente. Estas nociones serán también trabajadas por el profesor de geografía desde su propia perspectiva.

El profesor de ciencias sociales explicará la importancia de descubrir y respetar este orden y de comprender su distinta manifestación en cada contexto cultural. El de filosofía contribuirá a integrar todos estos conocimientos, explicando la diferencia entre una matemática meramente cuantitativa y una matemática lógico-cualitativa y señalando cómo, en última instancia, el ser humano es el cero y el infinito en el que fracasa todo cálculo matemático, sin ser por esto un ente cerrado y ajeno al resto del universo.

López Quintás brinda un bello ejemplo para comprender mejor esta formación integral a partir de la categoría relación. Para ello, recurre al pan y el vino como símbolos de amistad y propone que los docentes de las distintas asignaturas subrayen que invitar a alguien a comer en la propia casa significó desde antiguo el deseo de “**compartir el pan y el vino de la amistad**”. Esta frase hecha, de puro cotidiana puede resultar incomprensible. En efecto, ¿comprende el alumno, con sólo oírla, su profundo

(17) Ídem, p. 98.

(18) López Quintás, Alfonso *Cómo lograr una formación integral* Ediciones San Pablo, Madrid, 1996.

significado? ¿Es capaz de entender lo que implica que el “compañero” es aquel con quien se comparte el pan? Lo comprenderá a fondo una vez que haya asimilado una serie de ideas que se van explicando en diferentes áreas a través del proceso educativo.

Así, el profesor de ciencias naturales explicará –siempre en relación con el de matemática y el de geografía- todo lo que implica el cultivo de las plantas, sus condiciones de crecimiento, maduración y fecundación, familiarizando al alumno con el “ciclo de las rocas” y el “ciclo del agua”, así como la importancia del papel del sol como fuente de energía. El profesor de ciencias sociales explicará el proceso de producción y distribución del pan y del vino, aprovechando para enseñar contenidos básicos de sociología y economía. El profesor de filosofía señalará la paradoja que encierra la necesidad de dar y compartir para alcanzar la propia felicidad y, consiguientemente, la imposibilidad de realizarse plenamente a partir del puro egoísmo.

Creo que este es un método realmente efectivo para atender a los desafíos que le presentan a la educación: a) la necesidad de reconstruir la trama social, o sea, cómo vivir con los otros en medio de una sociedad fragmentada y fragmentaria, así como b) la necesidad de formar una conciencia ecológica como única forma de preservar la vida en el planeta. Al menos, estoy seguro de su mayor efectividad con respecto a las clásicas clases alusivas a la solidaridad o a la ecología. En efecto, creo que así el chico puede ir viéndose a sí mismo como un ser en relación con los demás y con el cosmos.

Y acá volvemos al principio: es así como se ve espontáneamente el hombre latinoamericano.

***Pero una educación formal basada en la racionalidad analítica y en la metafísica de la sustancia, en desmedro de la analogía y la relación, (o sea: una educación conforme a los postulados del sujeto europeo moderno) produce en el chico latinoamericano un cortocircuito que lo empuja al fracaso escolar.***

En el caso de la Argentina, como la inmigración europea traía esa mentalidad moderna, el choque con la cosmovisión indígena produjo un subproducto típico de las ciudades de la pampa húmeda: el “chanta”. Es decir, un tipo humano consistente en

un individuo capaz de tomar algunos conocimientos más o menos al azar, generalmente aprendidos en la escuela, meterlas en la cocktelera formada en su cerebro a fuerza de emplear la astucia para sobrevivir en un medio regularmente complejo y hostil (en otros términos: aprehensión del modo relacional de pensar propio del latinoamericano; aprehensión que no fue producto deliberado del sistema de educación formal sino de sus vivencias espontáneas, de la “calle”) y sacar de esa cocktelera conejos y palomas como por arte de magia.

Ahora bien, si este individuo, en lugar de haber recibido una educación formal clásica, hubiese aprendido a relacionar en forma sistemática, coherente y rigurosa, en lugar de un “chanta” sería un “genio”.

Decíamos al inicio de este trabajo que hoy el hombre está constatando la experiencia del límite. Paradójicamente la civilización moderna **“dominada por lo físico matemático y por la mentalidad eficientista (...) está acompañada por fuertes tendencias a la personalización y la socialización”** (19). En tal sentido, una educación basada en la categoría relación puede significar un valioso aporte a estas últimas tendencias ínsitas en toda la dialéctica de la modernidad.

Para decirlo con Scannone, **“un reconocimiento maduro de los límites humanos, sin renunciar a la adultez y autonomía ya adquiridas, realiza más plenamente la propuesta humanista surgida en el Renacimiento, sobre todo si ella se extiende a todos los hombres concretos, aún a los más pobres y oprimidos, y a todas las culturas. Pues el choque con los límites posibilita (¡no en forma necesaria sino libre!) no sólo la crítica al ethos prometeico que de hecho caracterizó el proceso histórico moderno, sino también su superación positiva por la apertura a la alteridad, la diferencia y la trascendencia: tanto la de Dios como la del otro hombre, en especial, de los pobres y de los pueblos pobres, en quienes la humanidad se valora por sí misma y no por los privilegios nacidos del tener, del poder o del saber. Así nos desafía una nueva posibilidad histórica** (20).” ■

(19) Documentos de la III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Puebla, 1979, nro. 416.

(20) Scannone, J. C. Op. Cit. p. 145.

## EL REDESCUBRIMIENTO DE NUESTRO PASADO Y NUESTRO ENCUENTRO CON EL FUTURO Las reducciones Jesuíticas del Paraguay

Dr. Gerardo Fogel (21)

Los Ministros de Cultura del Mercosur han declarado como un Proyecto emblemático de la integración latinoamericana a las Reducciones Jesuíticas de la Provincia del Paraguay de los siglos XVII y XVIII y han emprendido con el BID un ambicioso programa denominado **“Las Misiones Jesuítico-guaraníes: camino de la Integración.”** Por su parte, la UNESCO ha proclamado a estas Reducciones Jesuítico-guaraníes como **“Patrimonio Cultural de la Humanidad”**, porque representan una experiencia inédita, innovadora y creativa en el plano sociocultural y sociopolítico de la etapa colonial “sin precedentes en la historia de los pueblos”



Dr. Gerardo Fogel

### ANTECEDENTES y DATOS BASICOS

Uno de los más preclaros pioneros de estas Reducciones, el conocido Jesuita Peruano P. Antonio Ruiz de Montoya define las mismas con estas palabras **“Llamamos Reducciones a los pueblos de indios, que viviendo a su antigua usanza en montes y separados entre sí por varias leguas, la diligencia de los Padres Jesuitas los redujo a poblaciones grandes y una auténtica vida política, humana y cristiana.”**

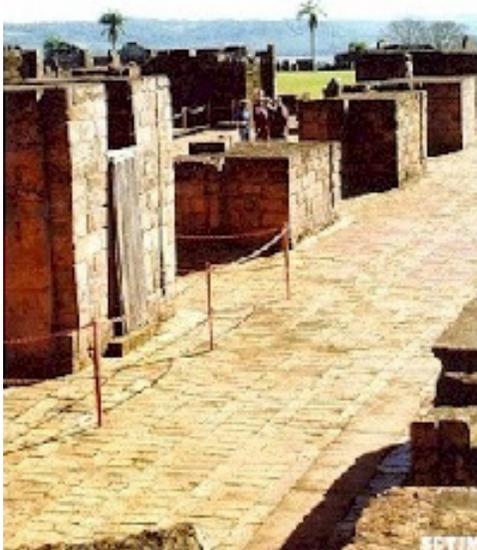
La primera Reducción, San Ignacio Guazú fue fundada en el Paraguay por el P. Marcial Lorenzana, con la colaboración del cacique guaraní Arapizandú hacia fines de 1609. Posteriormente, principalmente en el siglo XVII, fueron fundadas más de 30 misiones, luego de muchos problemas y vicisitudes por los permanentes ataques de los bandeirantes, que en varias oportunidades se llevaron 300.000 indígenas

como esclavos. Estos 30 Pueblos Jesuítico - guaraníes estuvieron establecidos en el Paraguay, Nordeste argentino y Brasil (Paraná y Mato Grosso do Sul). Estas Reducciones duraron 150 años y llegaron a superar 100.000 habitantes en el siglo XVIII, que representaba el 60% de la población de la Cuenca del Plata. Fueron comunidades de intenso intercambio de personas, bienes y servicios, constituyéndose en uno de los más importantes antecedentes del Mercosur.

Esta extraordinaria Utopía cristiana en América del sur entusiasmó a más de 14.000 jesuitas de todo el mundo, que se ofrecieron para la heroica acción evangelizadora en el Nuevo Mundo. Solamente fueron seleccionados 1565 Padres de España, varios países europeos e incluso algunos fueron ya nacidos en América. Los Padres Jesuitas se destacaron, en primer lugar, por su ejemplar

---

(21) Dr. Gerardo Fogel, paraguayo, filósofo, sociólogo, catedrático y profesor.



testimonio de fe cristiana, además ser excelentes educadores, constructores y arquitectos, músicos, artistas y escultores, científicos y escritores, lingüistas y eficientes gerentes económicos.

Por su generosa entrega a la Fe Cristiana y dación admirable al Pueblo de Dios, hoy tenemos tres mártires canonizados por Juan Pablo II: los Santos, Roque González de Santa Cruz (el primer santo paraguayo) y sus compañeros Alonso Rodríguez y Juan del Castillo. Otros 23 Padres están considerados como “venerables” y se ha iniciado el proceso de beatificación por sus excepcionales virtudes cristianas. Lamentablemente, estas exitosas Reducciones Jesuítico-guaraníes iniciaron su decadencia en 1768, por la expulsión de los Jesuitas por orden del Rey Carlos III de España. El absolutismo de las Cortes Borbónicas de España, Francia y Portugal y la envidia y los celos por el notable éxito de las vigorosas comunidades cristianas en el plano no solamente religioso, sino también en lo económico, socio-comunitario y político de este inédito y revolucionario ensayo humanista y civilizador, fueron la causa de la desgraciada decisión del Rey de España.

## IMPORTANCIA Y SIGNIFICACION HISTÓRICA DE LAS REDUCCIONES

Las Reducciones Jesuíticas del Paraguay gestaron un proyecto alternativo diferente en la etapa colonial, cuyo principio cardinal era **la igualdad**

**en la dignidad, libertad y espiritualidad de los indios y los colonizadores europeos.** De ahí la preocupación y la pionera obsesión por respetar los derechos humanos de los indígenas frente a la esclavitud de los bandeirantes y la servidumbre de los encomenderos europeos, por conciliar sistemas sociopolíticos guaraníes y españoles y por crear nuevas estructuras económico-sociales orientadas a la promoción humana y basadas en la solidaridad y el espíritu comunitario.

A este respecto San Roque González de Santa Cruz en un documento oficial (1614) explicó y justificó: **“que era necesario optar por la justicia y dignidad que tenían los indios y tienen de ser libres de la dura esclavitud y servidumbre del servicio personal en que estaban, siendo por ley natural, divina y humana, exentos.”**

Lo más asombroso y admirable de estas comunidades cristiano-guaraníes fue el respeto y la valoración de la lengua y la cosmovisión guaraní. El Paraguay en su singularidad sociocultural actual constituye la única nación bilingüe de América Latina, que sigue vivenciando sacral y testimonialmente esta preciada herencia del guaraní precolombino, coexistiendo con la universalidad del castellano.

La espada y la cruz ibéricas no destruyeron ni sepultaron en el olvido la palabra vitalizante del guaraní, sino que la incorporaron como aliada y como refugio de comunicación coloquial.

*Asimismo, una de las dimensiones centrales de esta aventura colectiva, impregnada de audaces ideales, residió en el increíble proceso de diálogo intercultural y de una experiencia pedagógica inédita, en que los indígenas incorporaron e internalizaron cosmovisiones, valores, oficios creativos y horizontes insólitos de un Renacimiento Europeo enfervorizado en sus propios sueños sin límites. Pero también, los Padres Jesuitas demostraron la gigante sabiduría de la humildad para aprender, a su vez, de esos hombres morenos con itinerarios históricos y civilizatorios distintos. No fue un encuentro entre un europeo civilizado y un indígena bárbaro, sino el reconocimiento de dos personas de diferentes culturas, hijos del mismo Dios.*

Referente a este aspecto, el conocido escritor Argentino Gustavo Cirigliano manifiesta: *“Estas Reducciones cristiano – guaraníes demostraron y siguen manifestando elocuentemente que la Utopía es posible en nuestra entrañable tierra Americana.”*

# Sección Histórica

## LOS ACTORES Y PROTAGONISTAS DE LAS REDUCCIONES

Estas reducciones fueron instituciones revolucionarias y singularísimas porque permitieron que el encuentro de dos mundos y dos culturas tan diferentes y lejanas entre sí se viabilice a través de un positivo diálogo y un mutuo enriquecimiento. **Esta propuesta sociopolítica, socioeconómica y religiosa representó un nuevo modelo de diálogo intercultural, de intercambio recíproco y de positiva convivencia mutua que posibilitó el nacimiento de los “pueblos nuevos” a través del mestizaje biológico y cultural.**

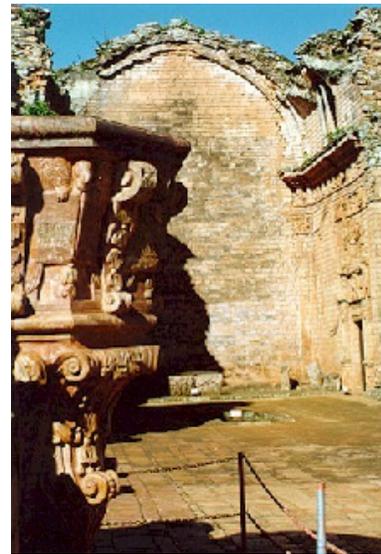
El encuentro de ambos mundos (el euro-ibérico-occidental y el guaraní) se hizo menos conflictivo y traumático y se volvió más favorablemente comunicativo, persuasivo y horizontal en el marco de la primera gran globalización de la historia occidental protagonizada por España y Portugal. Europa (a través de los Jesuitas) era portadora no solamente de un bagaje extraordinario en el plano científico-tecnológico, económico y político-social, sino sobre todo vivenciaba un renovador mensaje impregnado de humanismo cristiano.

Este mensaje de humanismo cristiano sustentaba ideas matrices de enorme significación, como la dignidad, la trascendencia y la espiritualidad del hombre, la racionalidad y la capacidad de comprender la naturaleza y las cosas y la voluntad libre y creativa capaz de transformar la naturaleza y la historia.

El otro actor de este encuentro y esta alianza fue la comunidad étnica guaraní, que cuando llegaron los españoles en el siglo XVI conformaban 15 “guaras” (comunidades políticas), hablaban la misma lengua “el avá ñe’é” y compartían las mismas características socio-culturales. Estos guaraníes eran distintos,



Visión Europea deformada del Paraguay



pero no salvajes ni barbaros como lo pintaban algunos cronistas etnocentristas; pues poseían también una cosmovisión profundamente humanista y trascendente.

Si bien eran pueblos neolíticos, selváticos y también agricultores, sin embargo tenían algunos rasgos y perfiles de avanzado estado civilizatorio, que se manifiesta en la estructura social eminentemente comunitaria, el equilibrio en la vida de pareja, la preeminencia de la familia extensa, el respeto y la cálida convivencia con la naturaleza y el excepcional conocimiento botánico y zoológico.

En el plano social, la dirigencia (los caciques y los chamanes) estaba al servicio de su comunidad y tenían que compartir sus bienes con la misma.

Otra característica llamativa de los guaraníes era la primacía absoluta de la religión y los valores de indudable significación humanista. En ese sentido Metraux los define como “pueblo místico”, Shaden como los “teólogos de la selva” y Meliá como “un pueblo impregnado de admirable espiritualidad y profunda religiosidad”.

En cuanto a sus valores éticos más notables están: el tekó katueté (sentido de auto-dignidad, autoestima e independencia), el tekó ymá (apego y respeto a las tradiciones), el tekó porã y tekó potí (honradez y transparencia en la conducta), el tekó piro`y (el equilibrio consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios), el tekó marangatú y el yopói (la solidaridad y la reciprocidad), el tekó mborahú o el tekó yoauhú (la fraternidad y el amor a los semejantes), y el teko yoyá (la igualdad y la equidad).



Mapa de Paraguaria o Paraguay que figura en Van der AA La Galería agradable del Mundo (1729), que muestra aproximadamente la «provincia» jesuítica

Estos valores éticos guaraníes indiscutiblemente reflejaban un profundo humanismo y eran valores auténticamente pre-cristianos, que facilitaron estas extraordinarias Reducciones Jesuítico-Guaraníes.

## PRINCIPALES LOGROS Y APORTES

De esta convivencia profundamente humana de dos actores de culturas diferentes nació el milagro del arte multiforme, manifestado con generosa elocuencia en la imponente arquitectura de las iglesias, de la orfebrería y artesanía mestiza, en la gratificante música religiosa europea y guaraní conmoviendo el silencio de las selvas, las piezas teatrales de color cobrizo y en las solemnes liturgias y paraliturgias eminentemente populares.

Ahí nació la literatura bilingüe con un catequista llamado Nicolás Yapuguay, que escribe sermones de profunda teología judeo-cristiana en la simplicidad del idioma vernáculo y traduce al Dios concedido en lengua hebrea y grecolatina en la milenaria lengua robada de los susurros de la naturaleza virgen.

En síntesis los aportes más sustantivos de esta insólita Utopía comunitaria fueron:

- a) La incorporación a la fe cristiana y el encuentro con Cristo Redentor y Salvador, el único dador de vida eterna.
- b) El respeto a la dignidad humana y a la libertad.
- c) La igualdad legal y moral de los indígenas y europeos como ciudadanos del Rey de España.
- d) La valorización del trabajo creativo y liberador, y no el subyugante, esclavizador e instrumental.
- e) La reconciliación y el retorno a la naturaleza y a la vida.
- f) La generosa cultura de la participación ciudadana, la solidaridad y la reciprocidad.
- g) La exitosa economía socio-comunitaria con las más avanzadas tecnologías de la época adaptadas a la cultura indoamericana.

Es innegable que esta experiencia histórica constituye una propuesta positivamente válida para hoy y para mañana en vistas a repensarlo en sus interrogantes centrales, sus preocupaciones fundamentales, sus concreciones y extraordinarios logros y sus ideales impregnados de profunda esperanza cristiana.

Como decía el Padre Jesuita Mc. Naspy: “... **Las ruinas de las Reducciones nos siguen hablando, nos hablan elocuente y permanentemente; este es el oportuno momento de escuchar y aprender su mensaje de humanidad y de cristianismo auténtico y solidario**”.

Por mi parte, les ruego me perdonen que el asombro me lleve a soñar el futuro con esa memoria original de mis raíces cristiano-guaraníes, que llevo a cuestas con inocultable entusiasmo y excusable orgullo. ■

## ¿Reanudación de su curso histórico por las sociedades aborígenes? ó ¿Hacia dónde llevan a Bolivia?

Dr. Germán Carrera Damas (21)

*Los acontecimientos sociopolíticos que actualmente ocurren en Bolivia me permiten creer que mi Mensaje histórico No. 8, enviado el 25 de enero de 2006, recobra alguna actualidad, en cuanto podría contribuir a la comprensión del sentido profundo de tales acontecimientos. Por esta razón me atrevo a recordarlo, sin introducirle enmiendas ni añadiduras.*

**G. C. D. Caracas, 5 de mayo de 2008.**

El oficio de profeta ni goza de buen crédito ni es en sí saludable para quien intente ejercerlo. No es necesario escarbar mucho la historia para comprobar este aserto: ¡El más triste destino del profeta es, ciertamente, llegar a ver realizarse su profecía! Sobre todo cuando los efectos de esa realización le abarcan, y tal es mi caso por ser criollo, como ha de verse.

Pero, hay modos y maneras de practicar ese arriesgado oficio. Se extienden desde traducir la inspiración divina hasta ejercitar el sentido histórico. Aunque estas potencias difieren en cuanto a la fuente de su legitimidad, no cabe ignorar que tienen en común una buena porción de inspiración. Sin embargo, sobrevive una diferencia fundamental entre la inspiración divina y el sentido histórico. La primera es súbita, perfecta e infalible. El segundo se gesta lentamente, está cargado de imperfecciones y es falible. Sin embargo, ambos son necesarios. La primera para alimento del espíritu. El segundo para el del intelecto.

Por esta última razón, y desoyendo el consejo de maestros historiadores tan versados como prudentes, algún impetuoso historiador termina por ceder a la tentación de profetizar. Esto sucede, seguramente, porque en su ánimo prevalece el resultado de una



Dr. Germán Carrera Damas

comprobación. La de que, en el fondo espiritual de su oficio, al historiador le interesa el pasado, pero le interesa más el presente y le interesa sobre todo el futuro. Este juego de los tiempos hace que toda historia termine por ser historia contemporánea, en el sentido de estar abierta hacia el futuro, más que hacia el pasado.

Pero ocurre otra particular expresión de la manera sui géneris como el historiador puede contemplar, estudiar e interpretar el presente. Ella es verlo como una situación en la cual pasado y futuro se conjugan originando variables cuyo dinamismo, al ser percibido por el historiador en uso del sentido histórico, termina por radicar en él la concepción del presente entendido, no como un puente entre el pasado y el futuro, sino como el espacio-tiempo en el cual ambos momentos del tiempo histórico no se enfrentan sino se conjugan, planteándosele de esta manera al historiador la difícilísima tarea de interpretar el sentido y la marcha de esa conjugación.

(21) Dr. Germán Carrera Damas, venezolano, Escuela de Historia UCV (Universidad Central de Venezuela), catedrático y profesor.

Mas, por si fueran pocas las dificultades ya enunciadas y someramente comentadas, queda una cuya importancia no podría ser exagerada. Trátase de la inmersión, directa o no, inmediata o tardía, del historiador en la situación que debe estudiar e interpretar. Y esta inmersión puede ser como participante o como resultante de las modalidades de la conciencia histórica.

Esto último sucede cuando un historiador latinoamericano estudia las sociedades aborígenes, situándolas en la evolución de su inserción en la sociedad implantada, y trata de interpretar la dinámica de tal inserción. Si pertenece a una sociedad de denso componente aborígen, el historiador pagará tributo a la dificultad de percibir en lo cotidiano la posibilidad de lo extraordinario, en un sentido de cambio. Si no pertenece a una sociedad de fuerte componente aborígen, el fenómeno ideológico que denomino la conciencia criolla se encargará de compensar esa falta de cotidianidad, en el sentido de servir de filtro que impida la percepción de lo extraordinario en lo ordinario.

En 1968, luego de proyectar lo percibido, -no sólo lo observado-, durante un viaje por la América Andina, sobre una prolongada experiencia mexicana y guatemalteca, y en función de cierto esfuerzo histórico-crítico, basado en parte en el estudio de los Balcanes y particularmente de Albania, en relación con la dominación allí ejercida por el Imperio Otomano, me atreví a expresar, en el seno del Equipo Socio histórico de CENDES, que entonces coordinaba, **mi convicción de que en un futuro más cercano que lejano algunas de las sociedades aborígenes podrían reanudar su curso histórico. Obviamente, me refería sobre todo a quechuas, aimaras, mayas, zapotecas y goajiros colombo-venezolanos.** Las discusiones suscitadas por esta proposición contribuyeron a su afinamiento y consolidación.



Mamá aborígen con su bebé - Santa Cruz de la Sierra, Bolivia

De manera que cuando recibí de UNESCO el encargo de formular el documento que titulé “Lineamientos metodológicos para una Historia General de América Latina”, fechado Caracas, 14 de octubre de 1981, apunté como una de las tareas primordiales de la nueva Historia, cuya elaboración se emprendería, la de “contribuir a restablecer la historicidad de las sociedades aborígenes y afroamericanas”.

Quizás sea la explicación válida de este compromiso intelectual y científico el propósito de satisfacer una necesidad historiográfica: “Rescatar la perspectiva histórica del largo período americano, representado por las sociedades aborígenes, viéndolas como un continuo social y no como un antecedente o como un complemento del proceso de implantación de nuevas sociedades”.

Desde el momento mismo de la empresa de descubrimiento, conquista y colonización, adelantada por los europeos, -en no pocas ocasiones con auxiliares aborígenes-, la resistencia de los primitivos pobladores se expresó y perseveró asumiendo diversas formas. Pero cabe una observación que creo muy significativa:

“Las coyunturas políticas recientes, locales americanas y universales europeas, actúan como variables en este proceso, con el saldo global de que disminuyen las posibilidades de extinción de las sociedades aborígenes y se acentúa la brecha que separa a las sociedades implantadas criollas del contexto europeo original. Pero hay un cambio fundamental en el cuadro interno que transforma la situación general: la recuperación de las sociedades aborígenes en sentido demográfico, cultural y político, contraría, hasta anularla, la concepción fatalista respecto de ellas, propia del proceso de implantación. *En una proyección histórica abierta ya no cabe descartar la posibilidad de que algunas sociedades aborígenes reasuman [reanuden] su curso histórico; no entendido, obviamente, como un retorno al siglo XVI, pero en todo caso superando la inserción criolla como representativa del conjunto.* (Véase: Germán Carrera Damas, **De la dificultad de ser criollo.** (Colección Tierra Nuestra). Caracas, Grijalbo, 1993, pp. 139-144).

Desarrollando este enfoque de lo que habría de ser la **Historia General de América Latina**, en la “Introducción general”, que corre en cada volumen de la misma a partir del 1º, publicado en Madrid por UNESCO-Editorial Trotta, en 1999, se asienta, respecto de las dificultades encontradas

# Sección Histórica

en la realización de los objetivos metódicos y conceptuales:

“Nuestro propósito de componer una historia de sociedades tropezó pronto con una realidad histórica que en muchos aspectos alcanzó a prevalecer. Ella es que la historia de las sociedades latinoamericanas, criollas y aborígenes, ha sido escrita y cultivada en correspondencia con el proceso de conformación social hegemónica del criollo latinoamericano. Naturalmente, esto vale no sólo para la comprensión y la explicación de la historia. Vale también para el acopio y la presentación de las fuentes, así como para la orientación de los proyectos de investigación. De esta manera, en muchas ocasiones, como seguramente lo apreciará el lector, la presencia histórica de las sociedades no criollas se debilita, e incluso queda subordinada a la de las sociedades criollas. Me niego a aceptar la fácil explicación de este hecho consistente en que ello sucede porque las sociedades criollas son el motor de los complejos sociales latinoamericanos. Viene más a la razón el observar que en éstos se da una desigualdad de ritmos históricos. Rechazo la creencia, aunque generalizada, del estancamiento de alguno de sus componentes. En todo caso rechazo esta última creencia por cuanto ella lleva en la práctica social a pronunciar la más perjudiciada sentencia contra las sociedades aborígenes, tradicionalmente vistas por las sociedades criollas como responsables del atraso social y de los obstáculos encontrados por los intentos de progreso. Quizás ha escapado a la atención de quienes han puesto empeño en refutar esta perjudiciada interpretación, asumiendo la defensa del indígena y abonando la exaltación de su contribución cultural, el señalar que la verdadera causa de tal dificultad radica en el modo como las sociedades criollas y aborígenes se relacionan en la mentalidad del criollo, puesto que el papel de la mentalidad aborígena en él sigue siendo materia más de supuestos y deducciones que de conocimiento”.



En consecuencia, este cuadro, en el cual se articulan y combinan determinantes de diferente naturaleza, pero que están orgánicamente vinculadas en la historicidad de las sociedades aborígenes, se ha vuelto particularmente preocupante y hasta alarmante. En efecto, al ser contaminada esta penosa coexistencia por corrientes políticas que no guardan correspondencia con la legitimidad histórica de la reanudación de su curso histórico por algunas de las sociedades aborígenes, hasta llegar a desvirtuar esa reanudación en su justa motivación, tanto estas sociedades como las sociedades criollas, históricamente vinculadas, pueden encarar graves desarrollos que lleven a recordar el trágico desenlace de las numerosas rebeliones aborígenes, o quizás hasta a permitir evocar lo ocurrido en algunas de las nuevas naciones africanas:

“Se ha formado de esta manera entre las sociedades aborígenes y las criollas, una brecha que ha resistido los esfuerzos de los creadores literarios y artísticos, al igual que los de mentes científicas y filósofos sociales. *También las corrientes ideológicas y políticas de reciente curso han pretendido llenar esa brecha. El curso actual de las sociedades aborígenes latinoamericanas ha experimentado la intrusión, por lo general depredadora, de tales intentos. De esta manera esas sociedades siguen siendo hoy, en términos generales, la arena en la cual se barajan concepciones generadas en el seno de las sociedades criollas a lo largo de cinco siglos de dominación.* Si no como doctrinas formuladas expresamente, sí como práctica vigente socialmente, esas concepciones se corresponden con la yuxtaposición de tiempos históricos, perceptible en algunas de las sociedades latinoamericanas. Forman la gama que se extiende desde la acción misionera, -ella misma reveladora de esa yuxtaposición de tiempos históricos-, hasta los tratamientos antropológicos experimentales actuales. Pero, de manera general, puede decirse que el núcleo del relacionamiento de las sociedades criollas con las sociedades aborígenes, formado en el siglo XVI, se mantiene: está compuesto por la acción simultánea de misioneros, comerciantes-rescatadores, soldados pobladores y funcionarios expoliadores. *A los cuales se han sumado en los últimos años los promotores de causas políticas en búsqueda de seguidores*”. (pp. 18-19).

Como culminación de esta línea de interpretación histórica, me permito incluir un fragmento de mi ensayo, fechado Caracas, abril de 2005, que forma parte del volumen intitulado “**Condiciones de la democracia en América Latina**”, coordinado por

el destacado investigador social Profesor Waldo Ansaldi, actualmente en proceso de edición en la República Argentina:

**“Cabe apuntar, aunque sea de manera sumaria, que es justamente en relación con la existencia de los Estados nacionales como se están gestando tres grandes retos para la democracia latinoamericana, a los cuales no parece que se les esté prestando la debida atención.**

**“El más inmediato de esos retos, y potencialmente el más cargado de consecuencias que pueden resultar altamente traumáticas, es la históricamente próxima reanudación de su curso histórico por algunas sociedades aborígenes, o de origen negroafricano, siguiendo una derrota sociopolítica que partiendo de la reivindicación in solidum de su cultura y religión, pasa por la autonomía para llegar al Estado plurinacional, si es que no va más allá. La experiencia del Estado seudo socialista de Nicaragua, en esta materia, reveló un claro tinte estalinista. A su vez, el menos estridente ensayo socialista en Chile subestimó la legitimidad de las reivindicaciones de las sociedades araucanas. En el caso de las sociedades que proclaman inspirarse en los principios de la democracia liberal, no es menor un riesgo semejante, pues en ellas, como en las seudo socialistas, predomina la conciencia criolla, que sintetiza el modo histórico de relacionarse el criollo con las sociedades aborígenes”.**

En suma, pareciera estar en juego, no sólo ni precisamente, la justificación histórica de una causa, es decir la representada por la conjunción de dos derechos fundamentales: el muy natural de pueblos avasallados a reasumir su curso histórico, por una parte; y el universalmente reconocido de los pueblos a la autodeterminación, por la otra. Esta visiblemente irrefutable combinación de derechos podría ver amenazada, y hasta menguada, su legitimidad. Ello podría ocurrir al ser inducidos quienes practican tal combinación de derechos a chocar con la invocación de iguales derechos por las sociedades criollas, al amparo de cuyo producto sociopolítico más avanzado, la democracia, encuentra cauce institucional el ejercicio de esos derechos por las sociedades aborígenes.

No parece razonable intentar sacar aquí conclusiones respecto de un proceso socio histórico extremadamente complejo, que parece

apenas entrar en vías de realización, a juzgar por los acontecimientos que ocurren en Bolivia, -y a cuya comprensión he intentado contribuir con los fragmentos textuales-. En cambio, sí parece oportuno hacer algunos señalamientos a considerar:

**En primer lugar,** cabe puntualizar que tales acontecimientos se inscriben en el juego de la democracia liberal moderna, es decir de un sistema socio político que no tiene precedente en las sociedades aborígenes, y que sí marca, en cambio, el ascenso cultural de la sociedad criolla.

**En segundo lugar,** cabe apuntar la probable comprobación de que si bien el aprendizaje de la democracia liberal moderna, partiendo de la inicial condición monárquica absolutista de la sociedad criolla, ha requerido un prolongado y tenaz esfuerzo durante casi dos siglos, lo exigirá aún más en las sociedades aborígenes, dada la vigencia de su ancestral esencia teocrático-absolutista.

**En tercer lugar,** no se puede subestimar la sospecha de que, si llegasen a inscribirse los intentos de reanudar su curso histórico por las sociedades aborígenes, en la red de cuestiones sociopolíticas, económicas e ideológicas que tienden a caracterizar el siglo XXI, se les planteará un reto de tal complejidad que les resultará difícilmente superable, sobre todo en el marco de las formaciones estatales nacionales actuales, creadas, mantenidas y preservadas por las sociedades criollas.

**En cuarto lugar,** brota la casi certidumbre de que si cediesen a la tentación de pretender voltear el muy injusto sistema de opresión y explotación montado por la sociedad criolla, como muy probablemente lo pretenderán los factores extremistas propios e internacionales, ello podría acarrear, sobre todo para las sociedades aborígenes, consecuencias altamente traumáticas y hasta dolorosas.

De manera general es lícito pensar que a este eventual desenlace del nuevo intento de algunas sociedades aborígenes de reanudar su curso histórico, podría contribuir significativamente el desengaño que advendrá al disiparse la ficción de homogeneidad del denominado “mundo indígena”.

**Caracas, 25 de enero de 2006. ■**

# Carlomagno

## Vidas Ejemplares

Carlomagno (Charlemagne, ó Karel de Groot) fue famoso por su personalidad extrovertida y su buen humor. Un hombre carismático, con gran facilidad para imponer su autoridad y control. Medía más de seis pies (según una medición de su esqueleto en el siglo 18, aprox. 1,93 m), robusto y con tendencia a la obesidad, algo que se fue acentuando en la vejez. De cabeza redonda, pelo blanco y abundante, cuello grueso y corto, nariz muy alargada, barbilla afeitada y frondoso bigote al estilo de los reyes francos.

Padecía insomnio; era extremadamente locuaz, aunque su voz débil resultaba incongruente en alguien tan corpulento. Ávido en el comer pero moderado en la bebida, no toleraba la embriaguez. Despreciaba los vestidos de seda, y siempre vestía con la mayor sencillez, aunque en sus últimos años accedió a vestir la clámide apropiada a su dignidad imperial, en parte para disimular la cojera que le produjo una caída de su caballo. Amaba el deporte, así como nadar, motivo por el cual convirtió la estación termal de Aquisgrán en su residencia predilecta y la convirtió en su capital. Era, además, un excelente jinete, entusiasta de la caza. A pesar de que

después llegó a ser uno de los grandes gobernantes europeos y hábil político y organizador, su padre Pipino no se interesó por su educación, sino por su entrenamiento militar y conocimiento político práctico. Debido a ello, Carlomagno no sabía leer ni escribir ni tampoco aritmética, por lo cual desde niño fue apodado «el Palurdo». Aunque era prácticamente iletrado, las personas ilustradas le merecían gran respeto, y se hacía leer libros, principalmente la Biblia e historias de la Antigüedad (Suetonio y Tito Livio). Con el correr de los años aprendió a leer y adquirió una considerable cultura, pero nunca fue capaz de escribir correctamente. Su lengua materna fue el franco, pero hablaba también el latín y entendía un poco de griego.

Consciente de que la ignorancia reinante en su corte era un obstáculo importante para la administración de sus dominios, fundó la Escuela Palatina en Aquisgrán (Aix-la-Chapelle, ó Aken, ó Aachen) y llamó para dirigirla a Alcuino de York, uno de los más importantes eruditos de su tiempo, con la intención de encender una pequeña luz de saber sobre la oscuridad que se cernía sobre la Europa de aquellos tiempos.

Estableció el condado como unidad administrativa básica del imperio, a cargo de un conde, y fundó varias marcas (llamados burgos), cada una de las cuales estaba al mando de un marqués. Al mismo tiempo creó un cuerpo de inspectores, los “missi dominici”, una especie de policía secreta encargada de inspeccionar y vigilar a los nobles y las autoridades locales para que cumplan sus obligaciones para con los súbditos. Fue un adalid de la cultura, Uno de los logros más importantes por sus consecuencias fue la creación de la letra carolingia, una tipología clara y uniforme que permitió que varios libros fueran copiados en los monasterios de una manera sistemática y que así se hayan preservado importantes obras que de otra forma se hubieran perdido.

El sistema funcionó bien en vida de Carlomagno, gracias a su prestigio y su mano de hierro, pero una vez fallecido, su sucesor, el débil Ludovico Pío, fue incapaz de contener la desintegración del Imperio, que se dividiría definitivamente por el Tratado de Verdún en el año 843. Fue además el promotor del llamado renacimiento carolingio, un movimiento intelectual y literario surgido en la corte imperial e impulsado por sabios, como el ya nombrado Alcuino de York, Eginardo, Pablo el Diácono, Pablo de Pisa y Teodulfo, que promovió una profunda renovación cultural en el Occidente europeo. Su figura entrará en la literatura y la leyenda en toda Europa, en los cantares de gesta y también los romances, teniendo su manifestación más destacada en la Canción de Roldán. Pero su rol histórico más importante fue militar y político al unificar a los dispersos pueblos de Europa Central, fundando el Sacro Imperio Romano Germánico, antecedente histórico de la actual Unión Europea.



Carlomagno

Benévolo con los prisioneros, los liberaba para que se integraran a trabajar en los pueblos. Su compromiso y eficacia en la defensa del Papado, llevó a que el Papa lo consagrara como Emperador del Sacro Imperio Romano Germánico. Sin embargo y pese a ello, mantuvo siempre una clara distinción entre el rol espiritual del papado y el rol político del Gobernante. La recopilación de los juicios presididos por él le muestran como sabio, justo y magnánimo en un mundo signado por la violencia, la injusticia y el poder de los nobles.

Antes de sus numerosos matrimonios Carlomagno mantuvo relaciones con una joven noble llamada Himiltrudis, naciendo de esta relación un hijo llamado Pipino el Jorobado. Hacia el año 770 casó con Ermengarda, hija de Desiderio, el rey de los longobardos, a la que repudió por desconocidos motivos tras un año del enlace. La segunda esposa de Carlomagno fue Hildelgarda, mujer noble de origen suabo con la que tuvo 9 hijos, cuatro varones (Carlos, Pipino y Ludovico entre ellos) y cinco mujeres (Rotrudis, Berta y Gisela son las que conocemos). A la muerte de Hildelgarda en el 783, Carlomagno se casó con Fastrada, de origen germánico, con quien al menos tuvo dos hijas: Teodorada y Hiltrudis mientras que una concubina le daba otra hija de nombre Rodaida. De nuevo viudo en el año 794 contrajo matrimonio con la almana Liutgarda con la que no tuvo hijos. Al fallecer Liutgarda, Carlomagno se relacionó con cuatro concubinas: Madelgarda, con quien tuvo a Rotilda; Gersvinda, madre de Adeltrius; Regina que tuvo dos hijos, Drogón y Hugo; y Adelinda con la que tuvo a Teodorico. Carlomagno tuvo, pues, diez relaciones conocidas de las que nacieron al menos 18 hijos conocidos. Todos estos hijos e hijas recibieron la formación típica medieval dividida en dos grupos: el "trivium" formado por la gramática, la retórica y la dialéctica y el "quadrivium" integrado por aritmética, geometría, música y astronomía.

El Eginhardo dice que gozó de buena salud a excepción de sus últimos cuatro años en los que eran frecuentes las fiebres e incluso cojeó de un pie, pudiendo padecer la gota ya que los médicos le recomendaban la abstinencia de guisos asados, recomendaciones que el rey no seguía. Su moderación en la comida y en la bebida contrasta con esta atracción hacia los guisos. La comida siempre se acompañaba de música o de lecturas. Tras el almuerzo solía dormir dos o tres horas.

Durante el reinado de Carlomagno se manifiesta un importante renacimiento cultural al proteger a importantes personajes como Alcuino de York, quien se convirtió en uno de los principales impulsores de la cultura carolingia. El propio Carlomagno cultivó las artes liberales, especialmente la astronomía. También se interesó por la labor legislativa al unificar y completar las leyes francas al tiempo que ordenó la recopilación de todas las leyes de los pueblos que estaban bajo su mando.

Al igual que los emperadores romanos Carlomagno también se preocupó por desarrollar una importante labor constructiva con la que demostrar la grandeza de su reinado como podemos constatar en los magníficos palacios de Aquisgrán y su capilla palatina o la construcción de iglesias en todos los rincones de su reino. Antes de morir, Carlomagno asoció al trono a su hijo Ludovico, en aquellos momentos rey de Aquitania, y le nombró heredero de la corona imperial ante la asamblea de próceres. Esta ceremonia de coronación se realizó el 11 de septiembre del año 813.

A primeros de noviembre, regresó de cazar a su palacio de Aquisgrán, donde sufrió un fuerte proceso febril en el mes de enero del año 814. La dieta que le fue impuesta a Carlomagno para la recuperación no fue efectiva, complicándose la fiebre con "un dolor en el costado, lo que los griegos llaman pleuresía" en palabras de Eginhardo. El 28 de enero de ese año fallecía Carlomagno a la edad de 72 años, tras 47 de reinado. Su cuerpo fue sepultado en Aquisgrán.



