

UNIVERSIDAD SALESIANA
México



DIRECTORIO

Dirección General

Dr. Alejandro Rodríguez Rodríguez, SDB.

Rectoría Ejecutiva

Mtra. Sara Guadalupe Sánchez Tapia

Consejo Editorial

Dr. Francisco Sánchez, SDB, Italia

Dr. Willy W. Chambi, Bolivia

Dr. Enrique Cruz Rodríguez, México

Dr. David Frago Franco, México

Dr. Israel Covarrubias, México

Director Editorial

Lic. Edgar Morales Flores

Asistente editorial

Lic. Fernanda Miranda González

Producción

Grupo Grafiscanner ADISA

grafiscanner@yahoo.com.mx

Diseño y Arte Final

Daniel Ballinas

Vitam. Revista de Investigación en Humanidades.

Año 2, número 2, Mayo-Agosto 2016.

Publicación Cuatrimestral de la Universidad Salesiana A.C.

Editor responsable: Edgar Morales Flores.

Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de

Autor: 04 -2015 -091413442200 -102. ISSN: 2448-6124

Número de Certificado de Licitud de Título y Contenido: 16625.

Domicilio de la publicación: Laguna de Tamiahua no. 97, Col. Anáhuac, Del. Miguel Hidalgo, México, D. F., C.P. 11320. Distribución propia.

Impresa por Grupo Grafiscanner ADISA, Bolívar 455, Col. Obrera, Del. Cuauhtémoc, Ciudad de México, México, C.P. 06800.

Este número se terminó de imprimir el 30 de septiembre de 2016 con un tiraje de 500 ejemplares.

Los criterios y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA, SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR. DERECHOS RESERVADOS: © UNIVERSIDAD SALESIANA, A. C.

VITAM. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

Año 2 • n. 2 • 2016

Dirigir correspondencia y valores a:

Laguna de Tamiahua no. 97, Col. Anáhuac,

Del. Miguel Hidalgo, C.P. 11320, D.F.

investigación@universidadsalesiana.edu.mx

ÍNDICE

INVESTIGACIÓN

- 5 **Alejandro Rodríguez, SDB**
Education as a fusion of horizons
- 23 **Nohemí Preza Carreño**
La expansión del sistema educativo ruso: el sueño de una sociedad igualitaria
- 38 **Martha Elisa López Pedraza**
Juan Cristóbal Cruz Revueltas
El Apocalipsis de Bamberg, estudio iconográfico e iconológico

ENSAYO

- 56 **Israel Covarrubias**
Teoría política y democracia. Notas sobre algunos ángulos muertos de la realidad mexicana
- 65 **Cristhian Gallegos Cruz**
Las transformaciones contemporáneas de la democracia
- 78 **Harriet García de Vicuña Gortazar**
La función de los poetas en la comunidad. Una interpretación de la obra platónica

RESEÑA

- 90 **Silvia Andreli Díaz Navarro**
Luis Gabriel Mateo Mejía
Filosofía de la educación en clave postcolonial

94

SEMBLANZAS

INVESTIGACIÓN

Alejandro Rodríguez, SDB

Education as a fusion of horizons

Nohemí Preza Carreño

La expansión del sistema educativo ruso: el sueño de una sociedad igualitaria

Martha Elisa López Pedraza
Juan Cristóbal Cruz Revueltas

El Apocalipsis de Bamberg, estudio iconográfico e iconológico

EDUCATION AS A FUSION OF HORIZONS

Dr. Alejandro Rodríguez, SDB

Universidad Salesiana, México

alejandro.rodriguez@universidadsalesiana.edu.mx

ABSTRACT

The reality of education today requires an anthropological approach to the teacher as well as to the student from a philosophical perspective to ensure the possibility of any learning process. Human reality is complex, and it brings together vulnerability, fallibility, and relationships. This reality makes the human being a subject of constant reflection. Any educational activity that aims to be significant requires theoretical elements that sustain it, align it, and give it meaning. This article intends to evidence the interdisciplinary nature of education today. The paper proposes the convergence of anthropological postulates, hermeneutical elements and highlights a number of challenges, which face the educational actors in the formation of youth and young adults.

RESUMEN

La realidad de la educación requiere hoy un acercamiento antropológico al maestro así como al estudiante, desde una perspectiva filosófica, para asegurar la posibilidad de cualquier proceso de aprendizaje. La realidad humana es compleja y trae consigo vulnerabilidad, falibilidad y relaciones. Esta realidad hace al ser humano un sujeto de constante reflexión. Cualquier actividad educacional que pretenda ser significativa requiere elementos teóricos que la sostengan, la alineen y le den sentido. Este artículo intenta evidenciar la naturaleza interdisciplinaria de la educación, hoy. El texto propone la convergencia de postulados antropológicos, elementos hermenéuticos y resalta un número de retos que enfrentan los actores educacionales en la formación de la juventud y los adultos jóvenes.

Key words: Professional Formation, Anthropology of Education, Philosophy of Education, Hermeneutics.

Palabras clave: Formación Profesional, Antropología de la Educación, Filosofía de la Educación, Hermeneútica

Today, education in all its aspects and levels has shown itself as a complex, interdisciplinary and unfinished human task. The theory in education is and has always been an arid and arduous task. The traits of humanity to which we are sensitive as educators today, may be less important or irrelevant tomorrow. The “ideal of human being” that theoretically every educator builds is the global idea that will accompany an entire educational intervention for that educator. Since education is a matter of humanity and a humanizing process, in this article, the effort is to converge and encompass three theoretical “umbrella concepts” that highlight the concerns, issues and challenges faced by every teacher immersed in literacy from a philosophical perspective. These three umbrella concepts are: a) The vulnerability as openness to the other, b) The risk of making a wrong decision as part of our human limitation, and c) The incompleteness of our person and our proposals, which enable us to be closer to an educational reality that is complex itself, interdisciplinary and always in construction. Facing these three concepts, the hermeneutical proposal should be considered in any overall educative experience. Fusion of horizons, understanding consciously the own prejudices, tradition, and imagination are hermeneutical tools for any educator seeking a better impact on any learning processes.

THE COMPLEXITY OF BEING HUMAN TODAY

Philosophy often reflects about problems or situations that are neither univocal nor have a definitive solution. It is well known that the very word “philosophy” presupposes the search for truth, not owning it. In this regard, Jaspers (1996) states that: “philosophy means: going on the way. Their questions are more essential than their answers, and every answer becomes a new question” (p.11). When philosophy pauses to reflect on the human being, it is presented as a mystery, as a challenge, as a paradigm. The “ontology of the virtual” reflects not a static being but a dynamic becoming (Semetsky, 2006).

For centuries, people had a more or less stable image of themselves. Human beings thought they knew who they were, where and in whom their origin was, and where their life was heading. This reality was the fruit of a conquest: an essence that determined what the human beings were, how they should act and what their ultimate goal was (Aristotle, 17). Instead, the contemporary reflection about the human being is that it lives in a constant crossroad. The human beings have become problematic with themselves and not fully sure what they are. Many people live in anguish, because they do not know the purpose of their existence despite the progress and results the various disciplines had present about them.

One facet of the human being is being vulnerable. Vulnerability means: being able to affect oneself, each other and our environment, both to destroy and to build. Humans have always lived under the active and passive influence of their "circumstance." Ortega and Gasset (1993) assert that the "situation has to be understood as the dilemma, always new, to which we have to decide" (p. 115). Through the use of reason humans have made great progress, but it is also true that on behalf of the same reason, mankind has created real "monsters" whose results are contrary to the principles that emanate from reason itself. It suffices to recall the unreason of war, greed of large corporations, and the hunger of many while few live in abundance.

The human being faces the paradox of living affected by the world, and at the same time, trying to change it (adapting, evolving, transforming, etc.); but humanity has never felt so privileged and so threatened by the ambivalence of its power, as it does today. Humanity struggles to know how to build the more humane world it seeks and proclaims should be, and it does not know what the best is that contributes to humanize it.

Facing the above, any person must keep asking and searching for ways to humanize and to educate everyone anywhere with the tools that every human being has to learn and to teach. An urgent task today is to reflect on "humanity," and more specifically on the vulnerability of the human being. This reflection is important in moments where the legislation of

several countries threatens human life driven by the interests of powerful groups, or “humanitarian actions” proclaiming social justice also threaten of dehumanization (the wars of “ethnic cleansing” in Africa, the invasions for control of energy resources in the Middle East, the human cost of maintaining a thriving economy in Asian countries, the social cost of monetary policy in Europe, violence by social inequalities in Latin America), when the educational action is overtaken by a “knowledge society” focused primarily in preparing a competent workforce with skills to adapt to a changing labor market, and when often times the educational proposal in several countries shows no balance on the various important fronts of the human being (spiritual, biological, political, cultural).

One way to approach the human being today is from the point of view of someone who is able to experience and someone who is in a vulnerable position. This philosophy approach considers the uncertainty of a personal path to build one’s own personality and life project, and it also considers the contingency of many certainties in several external aspects to the subject (moral, legal, costumes). This philosophy approach tends to be a humanistic philosophy aware of the challenges and risks that threaten both human beings and the environment. Such philosophical approach becomes an expression of solidarity with all living things and proposes a dialogue with other sciences, with other actors, with other ways to approach the construction of an acceptable welfare of a vulnerable mankind.

UMBRELLA CONCEPTS

1. The vulnerability as openness to the other

The human being is never something definitive or a finished product. Every day we interact with those around us and we require the active presence of those who live with us. As humans we are not self-sufficient or complete in ourselves. According to Gehlen (1993), the human being is constitutively open to change, and that is precisely why it needs an interpretation of him/herself, and openness to the others.

Every man and woman realizes his or her vulnerability. In the day by day they discover that there are no perfect situations. What one has learned today may be obsolete tomorrow. Humans are beings of wishes and desires, but at the same time they are beings a bit lost against the forces around them. The human does not fit with other species because of its helplessness, lack of adaptability to the environment. According to Beorlegui (2004), humans over other species are a maladjusted being, unpredictable, characterized by their deficiencies, and no expertise. Being provisional forces to humankind to a ceaseless reinterpretation and re-contextualization of choices, responses and decisions, so the human is a relentless learner, a being in a constant process of formation, transformation and deformation, where education is positioned fully within the space-time scope, and it converts human finitude and vulnerability as inevitable throughout life.

Humans are travelers, in flux, in constant transformation, though none of them is absolute transformation because the destiny of human beings is not in the past, but in its future. The “liquidity flowing” of our lives and identities are shown as an insert in our individual existence, as stated by Bauman (2008).

2. The risk of making a mistaken decision

Children soon discover that they are always in a certain way, and they can never be every way possible, they have to choose and to choose means to make a decision. This highlights the fact that having to choose is an expression of the finite condition, making humans unpredictable and unending themselves.

Once a choice has been made, the human being realizes that he or she might have made a different choice; it is a “labile human expression,” according to Ricoeur (2004). The “lability” is akin to people whom in their everyday life must make a decision. To make a decision about anything is a risk. The possibility of a mistake is present in every option taken. The possibility to decide for one way seems to be in the same level that the

possibility of choosing the way that could be rejected. This appears to be inscribed in the very human structure, as an existential condition that always accompanies anyone and leads to reconsider that “lability” is a characteristic that comes from a certain non-coincidence of the human beings with themselves. This disproportion between what the human being is and what could do or be, would be the reason of fallibility.

3. The personal experiences and a educational reality

Human life, according to Agamben (2001), is a finite life; it's a short life, it's not complete, but rather it's always a possibility from other possibilities in which the whole life is at stake. All life is a risk. To live is to risk. To live is to launch into a new adventure between birth and death. Impatience as the pace of life is real and affecting every aspect of human life, especially in young generations. Every moment must be lived as the first and the last at the same time, every experience reports information, and every stimulus brings new insights. The problem with this pace is a lack of amalgamating such moments and experiences into a unified project of life and humanization.

The reality of “humanized” time and space allows seeing that human life is not just purely a “biological life”, an objectified exposure, but also a “narrated life”, “meaningful life,” personal experience. The experience is different for each one, because it's an individualized existence. Time has diverse significance for everybody (time lovers spend together is different than time spend with office workers, even if it is the same “objective” length of time). For human life passes in time and space that is shared but not equal. Everybody gives significance to space and time; it becomes a “spatialised time,” and space shows itself as a “temporalized space.” Human life is a passing of time: I am past, I am present and I am future. This means that, according to Magris (2001), human life must be expressed narratively, like a plot, comparable to a performance.

According to Fullat (1985) the articulation between what the human being “is”, what “can” be and what “must” be points out the parameters in which the educational work develops. All thoughtless practice of the

human being, which forgets it as a being located in space and time, is irresponsibly placed, according to Heigter (1992), in “the dominant trend of the times” (p. 31).

Every person needs to discover his or her individuality and make the process to be better every day. Nobody has resolved their life, because every day there are challenges to overcome. The existence as an individual is the starting point of that existence to something meaningful for society. “I own my existence but to determine it in a single decision taken requires a unified project of life where the parts are aligned with the whole” (Barrio, 2003: 27).

Everyone has freedom. This freedom is conditional and, in many cases, limited. In individual freedom is the possibility of being educated. People decide what is significant for their own existence. Each one decides to make his or her life what they think is best. If the human being does not spontaneously behave like one, then he or she is invited to do so intentionally, purposefully or deontologically.

Education, says Barrio (1989), moves in the realm of possibility for freedom, the way of a constructive, cognitive and social intent. In the background, Barrio (2004) states: “The important thing lies as much in what the teacher does with the student, and what it does to himself” (p. 32). Each one “builds its ideal for its existence, and this idea is the result of what he/she has projected for him/herself” (Sacristan, 1982: 27); and therefore human beings need to know what they are to try to be it. The ideal that human beings think of themselves, according to Barrio (2004), is relevant to what they want to become, in the sense of what they end up being as a result of their actions, as in the moral sense, the human being is “*causa sui*.”

The most substantive reality in the human being is not what is biologically given, but what they give themselves as a culture. According to Ghelen (1993): “all other biological species adapt to the environment in which they live, while human kind adapts the environment to fit their own needs, it creates culture” (p. 98).

Advancing the human is not the result of applying the latest technology. Progress is not synonymous of shortcut. Technological shortcuts give comfort but do not solve educational problems, not ethical issues or moral dilemmas. It seems that the “didactic tools” used in the educational event may not be effective at all. However, this may be born out of the confusion about education that is present everywhere: The updating of the curriculum is often confused with the passion for teaching, the content is not relevant to the experiences that may be significantly important for students, the use of standardized tests is confused with comprehensive and useful assessments for life, the inclusive process of educational improvement with politicized strategies that often exclude different opinions.

Education, according to Barrio (2004), “is encouraging a relatively coherent set of behaviors, which give stability and strength to human behavior, facilitating that [education] can adjust to the peculiar nature of human beings” (p. 99). The uniqueness and originality of humanity are at stake, according to Mafesoli (2007) when we consider what is vulnerable as originating but with the possibility of originality in the same reality. In human life, to have that biographical plus beyond just biological, it is necessary to incorporate the relational aspect, and this is not possible without education understood as an indefinite personalizing enrichment.

THE HERMENEUTICAL TOOLS

Every human being, educators and students included, has the conviction that one’s own viewpoint is the most correct and right way to interpret and decode the reality and every situation that happens. This situation is considered as prejudice. Prejudice, as Gadamer (1993) suggested, is when our beliefs and judgments are not real, without basis on data and with bias for age, education, and culture, among others. A lack of critical attitude to face our pre-comprehensions could affect our knowledge, becoming an opinion more than an approach to truth. Each of us requires an effort to go beyond our own barriers and to cross the line between both sides.

This effort is not easy to affront because it is part of each individual, part of their historical being. Human beings were born into cultural pre-comprehension. The social environment is conditioned by the unconscious and conscious bias and lack of objectivity of each social group. Recalling History, it is possible to see that less than a century ago illiteracy was “normal,” cultural segregation was part of the social life and the differences were expressions of intolerance. Individuals can never rid themselves of prejudices because the recognition of some prejudices would entail the dissolving of others. If individuals had no prejudices, people would have no knowledge. However, according to Herda (1999), “we can change our prejudices and therefore our knowledge” (p. 64).

Therefore, because everyone has prejudices, understanding and knowledge are not totally objective as the sciences pretend to convince us of. Bernstein (1983) considered that a neutral descriptive language is not possible because there are no standards of rationality, no human being limited to their own historical context and social practices. Herda’s proposal (1999) makes a similar affirmation when she considers the own past of anyone who wants to interpret his or her prejudices, as they are a necessary condition of all understanding.

According to Gadamer, today if we want to overcome our own bias and barriers, we must make more than other times, the essential hermeneutical circle. This means: Understanding among people with a historical consciousness, seeking the fusion of horizons and accepting the tradition through dialogue.

The finitude of all human being is the cause of our limited knowledge, because this situation applies to everyone, our perception is incomplete and our limitations are present every moment of our life. As Gadamer (1993) states, we are historical beings but our consciousness must be historical in the understanding of this condition as possibility and as a bridge through our worldview and the others also subject to their own worldview. This consciousness of being affected by history requires the consciousness of the hermeneutical mediation of history itself. The consideration of the individuality of each human confronting

any situation means they become involved in the same situation. The human beings are “not standing outside it and hence are unable to have any objective knowledge of it,” as the same author affirms.

Hermeneutic reflection and determination of one’s own present life interpretation, according to Herda (1999), call for the unfolding of one’s “effective-historical consciousness,” that is, the effective historical continuum of which one is a part. Any situation is an excess of knowledge for an individual alone; every historical success is a moment pregnant with infinite possibilities beyond merely lab parameters or science methodology. Gadamer (1993) affirms: “Hermeneutic reflection prevails even where faith in method leads one to deny one’s own historicity” (p. 300).

The recognition of the effective historical dimension of the human being and the role of any institution in the social life (including educational institutions) as a dimension of any person show, according to Gadamer (1993): “the power of history over finite human consciousness” (p. 300). When people come to a participatory activity, within their own tradition, each person has a set of prejudices that are a necessary condition for understanding any project at hand. This consciousness of being affected by history requires the consciousness of the hermeneutical mediation of the history itself. The consideration of the individuality of each human being in front of any situation means the involvement in the same situation “not standing outside it and hence are unable to have any objective knowledge of it” (Gadamer, 1993: 301).

Humanism affirms the importance of the history in every human event and the relevance that the historical aspect has in the whole society and life of any individual. The reason for this power of history is because it is, considering Gadamer’s (1993) research: “an element in the act of understanding itself and, as we shall see, is already effective in finding the right questions to ask” (p. 301).

Facing the historical human situation as a limitation could appear as the last boundary to go over, but the essential point is not the

situation itself, the real substantial point is the concept of horizon. For Gadamer (1993) horizon “is the range of vision that includes everything that can be seen from a particular vantage point” (p. 310). Horizon is where our perception is more than the senses’ report, more than our pre-comprehensions, more than our prejudices, more than our beliefs and personal history but at the same time it includes all of them.

The statement of the expansion of horizon in Gadamer (1993) is alleviating: “Applying this to the thinking mind, we speak of narrowness of horizon, of the possible expansion of horizon, of the opening up of new horizons, and so forth” (p. 301). This phrase better captures the risks implied in one’s own horizon. Gadamer (1993) says: “A person who has no horizon does not see far enough and hence over-values what is nearest to him. On the other hand, ‘To have a horizon,’ means not being limited to what is nearby but being able to see beyond it” (p. 301).

Historical beings require being open to dialogue with others. The otherness is part of the human reality and the relationship with others is part of our essential structure. The vulnerability of any human being forces to understand, as Gadamer (1993) explains: “the historical movement of human life consists in the fact that it is never absolutely bound to any one standpoint, and hence can never have a truly closed horizon” (p. 301). Because the horizon is something into which we move and that moves with us.

To acquire a horizon, according to Gadamer (1993), means “to look beyond what is close at hand not in order to look away from it but to see it better” (p. 301). This helps in avoiding the mistake of believing that the expansion of horizons consists on a fix set of opinions and beliefs and that the otherness of the past can be foregrounded from it as from a fixed ground.

Gadamer (1993) affirms that “personal horizon belongs to tradition because tradition is shared with others that are not me, people who lived be-

fore my time and societies beyond my restricted and narrow viewpoint” (p. 303). A person who has a horizon knows the relative significance of everything within this horizon, whether it is near or far, great or small. Similarly, working out the hermeneutical situation means clarifying the right horizon of inquiry for the questions evoked by the encounter with others and with the tradition.

People are likely to think of “tradition” as what lies merely behind them or as what is taken over more or less automatically. On the contrary, for Gadamer “tradition” or “what is handed down from the past” confronts each person as a project, it requires active questioning and self-questioning. Gadamer (1993) affirms that: “tradition is a vital force within culture; it can never be effaced and reduced to a ragbag of non-rational or irrational beliefs since beliefs and rationality themselves are part of wider contexts called tradition” (p. 35). The skills and crafts, passed on as part of a tradition, are not merely repeated as on a production line, that which is passed down is constantly in a process of being reworked and reinterpreted.

Tradition compounds my heritage but, at the same time, my legacy, according to Gadamer (1993): “There is no more an isolated horizon of the present in itself than there are historical horizons which have to be acquired” (p. 305). As the horizon is expanded, my understanding and knowledge are wider, shared and enriched by and thanks to the others. Any situation could be a hermeneutical experience in order to expand the own boundaries that each one has and are present as prejudices and pre-comprehensions.

The fusion of horizons is neither empathy nor a subordination of our own standards to another person, rather, “it always involves rising to a higher universality that overcomes not only our own particularity but also that of the other” (Gadamer, 1999: 304). One of the most important and practical aspects of hermeneutics is that it relies on building relationships (Herda 1999).

The fusion of horizons is a process, never ending neither finished because understanding is always a task, because truth is a way to live more

than a goal, because the achievement is the process itself not the result. Understanding is the fusion of these horizons supposedly existing by themselves and, at the same time, understanding is interpretation and interpretation is the explicit form of understanding. Our decisions often appear irrational until we understand the whole story. This is a labor, which requires a fusion of horizons. Gadamer (1993) affirms:

In the process of understanding, a real fusing of horizons occurs -which means that as the historical horizon is projected, it is simultaneously superseded. To bring this fusion in a regulated way is the task of what we called historically effected consciousness (p. 306).

The fusion between understanding and interpretation, according to Gadamer (1993) leads us to the next hermeneutical aspect: application. The application requires the adaptation to every moment, in every situation in a new and different way.

Truth, for Gadamer (1993), is not something only searched for by the sciences but rather it is something people experience by themselves. This gives hermeneutic participatory research a basis for inquiry. Although every person may search personally and communally for truth, it affects their lives when they experience it. In addition, it could be said with the hermeneutics school, that tradition is language and, according to Herda (1999), "language allows the interconnection of all in the house of the being" (p. 37). The language is irreducibly equivocal and continually adapts itself to particulars, different to the language of natural science, which according to Bernstein (1983), it "pretends to be exact, that formalizes and univocal" (p. 32).

Merleu-Ponty "plays with the concept of imagination using the visible and the invisible as space where imagination exists" (Kearney, 1988: 123). Imagination is a factor which contributes to the enrichment of the act of understanding, the interpretative labor and the applicative knowledge is a hermeneutic key for the enrichment of the hermeneutical circle where the new and deep understanding is a new moment of the circular movement of interpretation.

EDUCATIONAL IMPLICATIONS

Any kind of organization, educative system included, will be most creative and productive, according to Hughes (2009) when its structure, systems, strategy, and vision are aligned and mutually supportive. When the understanding considers the dialogue as mediation between horizons, the fusion could occur and the enrichment and growth are at hand. Any teacher who faces a situation where innovation on the application of new learning models or approaches to specific contents from a different field of knowledge used traditionally appears to be upon an impossible task, imagination could be a creative element for new light and a different way to resolve it. If prejudice is the main obstacle, imagination allows seeing the “invisible” beyond the visibility of the issue adding possibilities for people to share new viewpoints over the same challenge and the more convenient solution could lean out.

The fusion of horizons is possible because Thompson (1981) considered that it exists in the conviction and the confidence that the understanding, which precedes and envelops misunderstanding, has the means to reintegrate misunderstanding into understanding by the very movement of question and answer on the dialogical model.

Criteria and guidelines of reason are subsumed in the fusion of horizons, specifically our present horizon of understanding fused with new understanding. Each person, according to Spears (1988), needs to confront whether they are living their values or not. Self-consciousness is unattainable, and self-knowledge is a never-ending task.

FOR FURTHER DIALOGUE

Given the complementarity of the different areas of knowledge that education presents today, the fusion of horizons opens up possibilities to teachers to a reality narrated from another point of view, with interdisciplinary projects and openness to self-criticism of one’s own prejudices that

each person has in the very root of the teaching-learning process. Being a teacher today requires an attitude of honesty to accept that a proposal alone, an educational model alone, or the content of one program can not exhaust the universe of knowledge and experiences.

Educators today, in order to address a complex world, should use interdisciplinary approaches seeking the confluence of different “small pieces” of knowledge into a coherent and meaningful learning experience to help these new generations of students make sense of the immense, and several times, confusing information gathered from many sources: Internet, peers, mass media. According to Foucault (2002):

The teacher is no longer the one who, knowing what others do not know, she or he transmits it. Not even one who, knowing that the other does not know, knows how to show that in actually he/she knows what they do not know. The teacher [...] is the mediator in the relationship of the individual with his/her constitution of their own subject itself (p. 133).

A teacher without premises of “complex thinking” has no tools of dialogue for diversity, he or she is at a disadvantage and unlikely to have a significant impact on the educational environment. Teachers today need to be able to help students gain the skills to create a “life project.” Teachers need to deal with the challenges presented by an educational environment that can be characterized, according to Bauman (2007), by “disorientation, vertigo and dizziness, absence of itinerary or long term project” (p. 12), no matter the length of time or effort it requires to build up a better position and development process.

The school, considered as a unique institutionalized place to acquire culture, is an obsolete assumption and plagued with bias and mistakes. Culture as education, according to Bauman (2005) is one more product on the window of the transient and that is soon to expire. The complexity presented by any field of knowledge, currently makes education a field where the significance is shadowed.

The collaborative model is an arena, according to Semetsky (2012a), where the different contributions of different horizons of significance overlap each other and make a valuable approximation to hermeneutics suggesting the fusion of horizons as a result of honest encounter of various understandings and knowledge around one common topic. According to Murphy and Louis (1994) this includes facilitating collaborative decision-making, symbolizing professional practice, providing individualized support, supplying intellectual stimulation, and holding high performance expectations. Any teacher who seeks to be a reference for their students must consider the interconnected reality in which their students are immersed themselves: the Internet is a network of overwhelming information, every science is interconnected and needs of others to validate their contributions, and each person is living in relationship with others and with one's self.

The collaboration, from constructivist to social cognitive theories, is also part of doing hermeneutics where awareness of one's own prejudices opens the possibility, according to Bauman (2007), of mutual enrichment "not as a single possession, and given once for all, but as a continuous search and throughout life" (p. 26). Openness to others and the possibility of making a mistake are present as part of a collaboration and compatibility required in a diverse context where the fusion of horizons, mutual understanding, and common agreements are essential because, according to Semetsky (2012b), "a true intelligence is always already a creative intelligence" (p. 57).

The democratization of the teaching-learning process makes the educational experience an experience where the hierarchy is weaker, where collaborative inquire has increased and where the absolute positions towards knowledge are becoming less fit, because the classroom can not be, according to Abunuwara (2013) a place just "to disseminate knowledge but also a place where everyone takes part on a dialogue" (p. 164). A paradigm of convergence is required when teacher and student understand how their own vulnerability is a condition to and possibility to open to others. The interconnectivity in educational experiences is collaboration done intentionally.

Each person has a vision, has a worldview. The main task, as educators, is to help each person uncover and express their vision for life, especially with people in the classroom today for whom communication through technology is a cornerstone (Papp, 2010). Gadamer's proposal is provocative for further dialogue and for further analyzing the educative reality in the classroom. The mutual enrichment of the learning experience both as teacher and as student, considering different experiences and horizons through dialogue in the hermeneutic circle, seems clear as captured and described by Gadamer:

The circular dynamic between part and whole becomes a way of describing the [pre-philosophical] structure of everyday human understanding. Experience, thought and language are hermeneutical in the sense that they involve a constant dynamic between the fore-conceptions, which are grounded not in nature but culture, and interpretation. Together they comprise tradition, which is not just the inert past but also a dialogue between past, present and future (Gadamer, 1993: 57).

REFERENCIAS

- Abunuwara, K. (2013). Vulnerability and Salvation: Levinas and Ethical Teaching, *Teaching Ethics*, 13(2), 159-165.
- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*, [Means without end. Notes on politics] Valencia, Pre-textos.
- Aristotle. (2001). "The Nichomachian Ethics", in *Classics of Moral and Political Theory*, 3rd ed., Ed. Michael L. Morgan, Indianapolis, Hackett Publishing Company.
- Barrio, J.M. (1989). "La educación como arte moral en Jacques Maritain," [The moral art education as Jacques Maritain], en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. XXXV, julio-septiembre.
- Barrio, J.M. (2004). *Elementos de antropología pedagógica*, [Elements of educational anthropology], Madrid, RIALP.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid Life*, Cambridge, Polity Press Ltd.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, [The challenges of education in liquid modernity], Barcelona, Gedisa.
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto [Hermeneutics of the subject]*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Fullat, O. (1985). "Educación y cultura," [Education and Culture], en *Analecta Calasanciana*, n. XXVIII, julio-diciembre, pp. 329-333.

- Gadamer, H. (1993). *Truth and Method*, 2d ed., trans. and rev. Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall, New York, Continuum.
- Gehlen, A. (1993). *Antropología filosófica. Del encuentro y descubrimiento del hombre por sí mismo*, [Philosophical Anthropology. The encounter and discovery of the human being for himself], España, Paidós.
- Heigter, M.(1992). "Pedagogía normativa. Posibilidades y límites." [Normative Pedagogy. Possibilities and limits] en AA. VV., *La filosofía de la educación en Europa*, Madrid, Dykson, pp. 53-64.
- Herda, E. A. (1999). *Research Conversations and Narrative: A Critical Hermeneutic Orientation in Participatory Inquiry*, London, Praeger.
- Hughes, R. (2009). *Leadership: Enhancing the Lessons of Experience*, 6th ed., New York, McGraw-Hill.
- Kearney, R. (1998). *Poetics of Imagining*, New York, Fordham University Press.
- Jaspers, K. (1996). *La filosofía*, [Philosophy], México, FCE.
- Mafessoli, M. (2007). *En el crisol de las apariencias. Para una ética de la estética*, [In the crucible of appearances. For an ethics of aesthetics], México, Siglo XXI.
- Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historia, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. [Utopia and disenchantment. History, hopes and illusions of modernity], Barcelona, Anagrama.
- Murphy, J., & Louis, K. S. (Eds.) (1994). *Reshaping the principalship: insights from transformational reform efforts*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ortega y Gasset, J. (1993). *La rebelión de las masas*, [The rebellion of the masses], Madrid, Alianza Editorial.
- Papp, R. (2010). Virtual worlds and social networking: reaching the millennials. *Journal of Technology Research*, 2, 1-15.
- Ricoeur, P. (2004). *Finitud y culpabilidad*, [Finitude and guilt], Madrid, Trotta.
- Sacristán, B.(1982). "El hombre como ser inacabado," [The man as unfinished being], en *Revista Española de Pedagogía*, 158 (40), 27-42.
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, education and becoming*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Semetsky, I. (2012a). "Exploring the Complementary Nature of Education and Learning", in *Complicity: An International Journal Of Complexity & Education*, 2 (9), 53-60.
- Semetsky, I. (2012b). "Living, learning, loving: Constructing a new ethics of integration in education", in *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1 (33), 47-59.
- Spears. L. (1998). *Insights on leadership: Service, stewardship, spirit, and servant-leadership*, Toronto, John Wiley & Sons.
- Thompson. J. (1981). *Paul Ricoeur Hermeneutics and the human sciences. Essays on language, action and interpretation*, Cambridge, University Press Cambridge.

LA EXPANSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO RUSO: EL SUEÑO DE UNA SOCIEDAD IGUALITARIA

Mtra. Nohemí Preza Carreño

Universidad Salesiana, México

huetzcani@gmail.com

RESUMEN

El sistema educativo en Rusia surgió como parte de la transformación social, económica y política generada por la revolución de 1917, con la toma de poder del Partido Comunista. Desde entonces y hasta la caída de la URSS, la educación fue la vía principal para construir una sociedad igualitaria, por ello el Partido se empeñó en estructurar y expandir el sistema educativo. Para indagar si dicha expansión logró su cometido estudiamos tres periodos históricos: 1917 a 1928 (impulso educativo para construir las bases de la sociedad comunista), 1928 a 1953 (derrumbe de lo construido en el ámbito educativo por el Partido durante el primer periodo) y 1953 a 1984 (últimas reformas educativas para el régimen que caería unos años más tarde).

Palabras clave: Educación en Rusia, Historia de la educación, Educación comunista.

INTRODUCCIÓN

La apuesta a la educación en Rusia para lograr una sociedad igualitaria después de la revolución de 1917 fue el origen de los grandes esfuerzos para expandir el sistema educativo y consolidarlo. Sin embargo, éstos no siempre contaron con el mismo impulso por parte del gobierno y por momentos su origen se diluyó entre múltiples intereses políticos y económicos que no favorecían a la educación. Frente a ello, resulta relevante llevar a cabo un análisis sobre cómo se llevó a cabo dicha expansión educativa y su relación con el establecimiento de una sociedad igualitaria.

1. EL SUEÑO DE LA IGUALDAD: LA REVOLUCIÓN DE 1917 Y LA EXPANSIÓN EDUCATIVA

La Rusia de principios del siglo XX sufría la miseria de la mayoría de la población y la riqueza de una oligarquía que pretendía perpetuar dicha situación: para 1900 la segmentación de las clases sociales era evidente, pues mientras existía un pequeño grupo económica y socialmente privilegiado –nobleza y burguesía- que constituía el 1.5% de la población; el 94.5% eran campesinos (Bowen, 1976). Estos últimos ya no se encontraban en la condición de siervos y poseían tierras para trabajarlas, pero la mayoría no tenía acceso a los recursos como el agua y los bosques, por lo cual debían alquilarlos a sus antiguos amos.

La otra parte de la población -que no era noble, burguesa o campesina- estaba constituida mayoritariamente por los obreros que comenzaron a surgir de la reciente industrialización nacional.¹ Esta clase al igual que la campesina, no podía modificar su status social y se encontraba en condiciones económicas desfavorables, por esta razón tuvieron un papel central en la revolución de 1905 -al realizar huelgas en las distintas industrias-, cuyo objetivo principal era que el gobierno estableciera la igualdad jurídica –y como consecuencia social y económica– entre las clases sociales (Skocpol, 1984). Esta demanda era clave para la transformación de las condiciones de los campesinos y obreros quienes no podían acceder a bienes económicos que les permitieran superar su precaria situación, ni a bienes sociales como la educación.

Para el zar y la nobleza en general, no era prioridad brindar educación a estos grupos, por ello durante todo el siglo XIX y los primeros años del siglo XX no hubo iniciativas para expandir la educación. Hasta antes de 1905 existían escuelas elementales encargadas de favorecer el entendimiento religioso y moral y promover el conocimiento útil, así como escuelas secundarias que basadas en el modelo alemán se dividían en gimnasio real y gimnasio clásico (Bowen, 1976).

1 Según Skocpol, dicho proceso comenzó en el decenio de 1890 a cargo del ministro de finanzas Sergei Witte, quien impulsó una política de inversiones extranjeras y nacionales en la industria, mayores exportaciones y altas tarifas protectoras de la industria rusa.

El acceso a la educación estaba restringido de manera implícita al no existir suficientes escuelas para que asistiera toda la población. Pero a partir de 1887 la restricción fue explícita, Alejandro III decretó que sólo los niños que demostraran estar “adecuadamente atendidos” podrían acceder a los gimnasios y pre gimnasios con el fin de no alentar a los hijos de la clase baja a abandonar su posición social. Dicha restricción pretendía contribuir a detener las revueltas campesinas y obreras así como las ideas de los intelectuales contra el gobierno, que aumentaban desde mediados del siglo XIX. Sin embargo, ni la exclusión educativa de los obreros y campesinos ni las políticas de Nicolás II, último zar de Rusia, que buscaban suavizar el régimen autocrático heredado, lograron evitar los levantamientos en contra del gobierno.

Estas insurrecciones fueron progresando y al unirse con otros grupos inconformes, como algunos dentro del ejército y el Partido Comunista, desembocaron en la Revolución de 1905. Las exigencias por las que luchaban eran las libertades civiles, la igualdad jurídica para todas las clases sociales y nacionalidades, así como una asamblea legislativa que permitiera el establecimiento de una monarquía constitucional (Skocpol, 1984). El éxito de esta revolución parecía casi inevitable, pues el zar no tenía la fuerza militar para aplastarla dado que prácticamente todo su ejército se encontraba al frente en la guerra contra Japón. Por esta razón, resolvió conceder las libertades civiles, la igualdad jurídica y la creación de una Duma legislativa, y un año más tarde planteó la posibilidad de impulsar la educación universal. Sin embargo con el regreso del ejército ruso en 1907 el zar tuvo la fuerza para acabar con las revueltas, revocar las concesiones hechas y volver al absolutismo. Solamente sobrevivió la consideración de la educación universal, especialmente porque constituía un paso obligado dentro del marco de modernización nacional. Por ello en 1908 se declaró la Ley de educación primaria universal que señalaba que todos los niños y niñas de 8 a 11 años recibirían educación primaria obligatoria con duración de 4 años. La aplicación de esta ley no fue inmediata ya que debía generarse la infraestructura educativa (escuelas, profesores, materiales escolares, etc.) para brindar educación a quienes no habían tenido acceso y cuyo número ascendía a cuatro quintas partes de la población en edad escolar (Dommanget, 1972).

La expansión educativa fue progresando, para 1914 existían cuatro tipos de primarias: inferiores, ubicadas en lugares distantes donde se enseñaba lectura y escritura; de una sola clase, localizadas en zonas más pobladas, se enseñaba lectura, escritura, aritmética, religión, historia, geografía y ciencias naturales, y duraba cuatro años; de dos clases con dos años suplementarios; y la primaria alta y terminal que no preparaba para el examen de ingreso a secundaria y duraba cuatro años (Skocpol, 1984). En cuanto al nivel secundario también hubo avances, pues la restricción de acceso a los gimnasios clásicos y reales fue eliminada. No obstante, las posibilidades de los hijos de obreros y campesinos para asistir a la escuela eran pocas.

La desigualdad social no había disminuido y la entrada de Rusia a la Primera Guerra Mundial causó crisis económica, devastación y abasto insuficiente de alimentos en las ciudades. Ante esta situación las revueltas campesinas y obreras con la unión de los soldados rusos no se hicieron esperar, pero esta vez fueron apoyadas por dirigentes políticos y una gran parte de la burguesía que estaba en contra de la manera en que el gobierno llevaba a cabo la guerra. Así, estalló la revolución de 1917 cuyo resultado fue el derribo del gobierno absolutista, el fin de la guerra y la esperanza de una forma de gobierno distinta que trajera mejores condiciones de vida a la población. Sin embargo era complicado definir quién asumiría definitivamente el gobierno, ya que las tendencias políticas, que eran diversas y aspiraban al poder, iban desde los monarquistas constitucionales hasta los socialistas radicales. Estos últimos eran los bolcheviques, los cuales conformaban el partido más organizado internamente y se encontraban en mayor contacto con los sentimientos populares de los centros urbanos, por ello les fue fácil instrumentar una campaña de propaganda crítica hacia el gobierno provisional dirigida a los obreros, la guarnición y las tropas de línea (Skocpol, 1984).

De este modo ganaron la fuerza necesaria para dar un golpe de Estado y derrocar al gobierno provisional, tomar el poder e instaurar la dictadura del proletariado. Por supuesto, se enfrentaron a la oposición de los otros partidos y uniones de obreros debido a que los bolcheviques eran una minoría y no querían gobernar junto con los otros partidos. Para en-

frentar el conflicto, estos últimos hicieron coaliciones con sus opositores y luego los anularon progresivamente mediante el debilitamiento político, quedando así el Partido Comunista como único gobernante. Una vez hecho esto, el Partido implementó diversas estrategias encaminadas a superar de inmediato la crisis económica y social del país. La principal de ellas fue la constitución de un Estado que controlaba por completo la economía rusa, para convertirse -especialmente entre 1918 y 1921- en el único productor y distribuidor de la riqueza. Así mismo, buscaba mantener el control social a través de la sanción a las formas anarquistas de insurrección y el combate a los “contrarrevolucionarios”.

De este modo pretendían establecer paz social y una economía creciente que sirviera como base para construir una sociedad sin clases sociales, ilustrada, consciente y con mejores condiciones de vida. Además impulsaron reformas en el ámbito educativo, pues el partido consideraba necesario formar un sujeto que fuera acorde con el tipo de sociedad con la que soñaban. Para ello era imprescindible “transformar la escuela, de un instrumento de dominación de clase de la burguesía, en un instrumento de supresión de la división de clases, en un instrumento para la reconstrucción comunista de la sociedad” (Krupskaia, 1978). La forma de hacerlo era por un lado, introducir nuevos principios pedagógicos entre los cuales el del trabajo² sería central; además de promover la implementación de métodos europeos y estadounidenses pertenecientes a la educación progresista, la cual integraba el desarrollo individual y colectivo.

Por otra parte, el Narkomprós³ declaró en 1917 la eliminación de la religión en educación y la obligatoriedad tanto de la primaria como de la secundaria; y en 1918 reestructuró el sistema educativo con el establecimiento de la Escuela Única del Trabajo. Dicha escuela se componía en orden ascendente, por el jardín de infancia en el que debían ser atendidos los niños de 6 a 8 años; un primer nivel para los niños de 8 a 13 años y un segundo nivel para los jóvenes de 13 a 17 años (Lunacharski, 1978). La enseñanza del segundo nivel no estaría fraccionada en técni-

2 Concebido como necesidad social y no como actividad económicamente productiva.

3 Comisariado encargado de la educación y presidido por Lunacharski.

ca y general, pues no se aceptaba la profesionalización temprana dado que “el Partido Comunista, una vez tomado el poder en nombre de los trabajadores, estaba obligado a proporcionarles a ellos y a sus hijos una educación. No bastaba con enseñarles a leer y a escribir y a ponerles en un aprendizaje de oficio porque esto sólo los cualificaba para llegar a ser trabajadores semiespecializados y no, en expresión de Krupskaja, ‘directores de su de industria’” (Fitzpatrick, 1977). Por esta razón, la Escuela Única del Trabajo sería politécnica al conjugar la enseñanza general y la de diversos oficios sin especializar en alguno.

Esta reestructuración del sistema educativo estuvo acompañada por la construcción de muchas escuelas, y el intento por dotarlas con el material necesario. Es probable que desde 1917 hasta 1928 el Narkompros no haya logrado expandir la educación al nivel que se lo proponía dado el ambiente de inestabilidad y reconfiguración tanto económica como social. Sin embargo, pareció ser un periodo muy fructífero para el establecimiento de bases más sólidas sobre las cuales construir la sociedad comunista anhelada. Especialmente por la contribución del ámbito educativo, ya que con los esfuerzos por expandir el sistema educativo se propició el acceso de a todas las clases sociales y con los métodos pedagógicos adoptados se impulsaron tres principios fundamentales para el comunismo: colectividad, igualdad y trabajo.

2. EL DERRUMBE DEL SUEÑO: STALIN EN EL PODER

Para 1928 las condiciones sociales y económicas de la población rusa eran muy distintas de aquellas que vivían once años atrás. El Partido Comunista se había esforzado por disolver las clases sociales al suprimir los privilegios, establecer la igualdad de salarios, favorecer el gobierno del pueblo por sí mismo, así como brindar educación igual para todos. Ciertamente, no había logrado esto último al nivel que deseaba pero las acciones emprendidas apuntaban hacia ello y se seguían generando estrategias para resolver las problemáticas existentes. En aquel momento se presentaban dificultades económicas pues a pesar del fuerte impulso dado a la industria, la falta de cooperación de los campesinos -al no

querer comerciar sus productos a bajos precios en el marco de la Nueva Política Económica- impedía el suficiente abastecimiento de alimentos entre la población urbana. De aquí que el Partido -ya sin el liderazgo de Lenin que había muerto en 1924- decidiera implementar una política económica ideada por Stalin, cuyos puntos principales eran: inversiones en la industria pesada y colectivización campesina.⁴

Los dirigentes del Partido sabían que la colectivización de los campesinos no sería fácil y que encontrarían una gran oposición, sin embargo nunca consideraron que la forma de enfrentarlo sería a través de masacres impulsadas por Stalin de 1928 a 1938. Tampoco imaginaban que dos años más tarde reinstauraría las jerarquías y el individualismo como mecanismos para el funcionamiento del ejército, así como las granjas colectivas, el trabajo obrero y el personal técnico. Menos aún pudieron pensar que se fomentarían prácticas burguesas que ya estaban debilitadas como la contracción de matrimonio, la prohibición del aborto, la obstaculización para el divorcio y la reprobación de la prensa revolucionaria. Pero sobre todo, no vislumbraron que la igualdad social y económica por la que lucharon se vería gravemente afectada por Stalin, quien pensaba que “la igualdad económica de los hombres es el peor enemigo del socialismo” (Mourin, 1954).

Una vez llevadas a cabo estas acciones ni los dirigentes ni los miembros del Partido en general pudieron contrarrestarlas, pues sus protestas eran acalladas con la “depuración del Partido” comenzada en 1933 mediante la expulsión de éste, y continuada en 1936 con la “Gran purga” a través del exilio y la ejecución. De este modo, Stalin eliminó a más de un millón de miembros, casi a la totalidad de su élite y con ello se esfumó el *ethos* del viejo Partido (Cohen, 1990). Así, el sueño de una sociedad igualitaria por la que luchó el Partido Comunista se derrumbó. Las diversas estrategias que habían implementado encaminadas hacia su logro fueron abandonadas a excepción de algunas, como es el caso de la expansión educativa.

4 La colectivización campesina consistió en el agrupamiento de familias campesinas dentro de granjas colectivas para que trabajaran al servicio del Estado. Debían entregar sus productos a precios muy bajos y no gozaban de autonomía para organizarse, lo cual los colocaba en una posición de siervos del Estado.

Durante el mandato de Stalin -1928 a 1939- se siguió impulsando la expansión educativa con la construcción de escuelas y la provisión de recursos tanto humanos como materiales para sostenerlas. No obstante la orientación pedagógica era distinta pues a partir de 1931 se abandonaron los métodos de la educación progresista -prohibidos definitivamente en 1936-, y para 1932 se implementó el método de lección para la primaria y secundaria (Bowen, 1976). En consecuencia, se reintrodujeron prácticas pedagógicas antes eliminadas por considerárseles burguesas, como la implementación de un currículum fijo, la aplicación de exámenes, el trabajo con el sistema de calificaciones, la disciplina escolar ejercida por los profesores y la utilización de los libros de texto que vanagloriaban el pasado imperial. Además se volvió a la especialización temprana de los jóvenes, lo cual alteró prácticamente por completo la estructura de la Escuela Única del Trabajo (Mourin, 1954).

La edad para el ingreso al Kindergarten al igual que su duración sufrieron cambios, ahora los niños asistían a partir de los 3 años y finalizaban a los 8 años. En contraste, la escuela primaria conservó la edad de ingreso y su duración. La enseñanza media por su parte fue la más afectada, se redujo la edad para el ingreso a la primera etapa de la escuela secundaria, de los 13 a los 12 años; y la segunda etapa se fragmentó en escuelas generales y *teknikums*, a los cuales se ingresaba a los 15 años de edad (Pinkevich, 1930). Esto último fue un golpe fuerte a todo lo realizado durante la primera etapa de la revolución, pues se reducían los conocimientos generales brindados en pro de una temprana especialización requerida por el desarrollo económico. Además se fomentaba la división entre los trabajadores manuales e intelectuales, ya que en la práctica estos últimos tenían ingresos económicos y privilegios de los que no gozaban los primeros, aunque en el discurso esto no debía suceder.⁵

Durante los años 40 esta “nueva sociedad” igualitaria en teoría pero desigual en la práctica siguió fortaleciéndose pero ahora alimentada por ideas mucho más cercanas a la Rusia zarista que al bolchevismo

⁵ Por ejemplo, un administrador de fábrica tenía un salario de 15 a 25 veces mayor al del obrero no especializado.

revolucionario, tales como la lucha contra el atraso y las aspiraciones de ser una potencia mundial. Pero sobre todo, por el patriotismo popular fomentado por el Partido durante la guerra contra Alemania de 1941 a 1945. En este periodo bélico la producción de las industrias de guerra creció considerablemente debido al nuevo régimen de trabajo basado en el destajo y jornadas de trabajo extendidas de 7 a 8 horas y de 5 a 7 días de actividad laboral (Cohen, 1990). El ejército fue reforzado para enfrentar la invasión alemana y la hostilidad de otros países -Italia, Eslovaquia, Polonia, Hungría y Albania-, con la pretensión convertirse en una potencia a partir de las alianzas con Estados Unidos, Inglaterra y territorios vecinos. Por ello, la educación no fue un tema central para el Partido durante este periodo, no se continuó con su expansión e incluso estuvo mucho más subordinada a los requerimientos de la economía: la gratuidad de la enseñanza secundaria y superior fue suprimida con el objetivo de tener más mano de obra disponible (Mourin, 1954).

Al término de la guerra, Rusia se encontraba devastada pero no débil en lo político -por las alianzas hechas-, lo económico, ni lo militar, por lo cual todavía tuvo la fuerza para atacar a Japón en 1945 borrando así la derrota sufrida a manos de éste en 1905. Gracias a ello, Stalin gozó de más popularidad, pues además de haber borrado las antiguas derrotas con Alemania y Japón, supo conservar a la nación en condiciones favorables para su subsecuente desarrollo. La reconstrucción del país tomó sólo unos años al igual que la puesta en marcha de industrias que no funcionaban como la minera, y se buscó el crecimiento económico. Así mismo, la educación fue reactivada y volvió a ser una de las prioridades del Partido, por lo cual se impulsó nuevamente su expansión y se restauró la gratuidad de todos los niveles educativos. También se modificó la edad de ingreso a la primaria de 8 a 7 años de edad, a la secundaria incompleta -equivalente a la primera etapa de la escuela media -de 12 a 11 años de edad, y a la secundaria completa -o segunda etapa- así como a los *teknikums* de los 15 a los 14 años (Gozzer, 1968).

Así, el inicio de los años 50 descubrió una Rusia reconstruida, con una gran parte de su población escolarizada por lo menos hasta la se-

cundaria incompleta y un fuerte desarrollo económico que la colocaba como potencia mundial, justo atrás de Estados Unidos. Sin embargo, todos estos logros nos significaron la construcción de una sociedad igualitaria, ciertamente los obreros tenían mejores condiciones de vida y los campesinos ya no se encontraban en la miseria, pero la sociedad estaba segmentada por jerarquías con privilegios específicos.

Así el sueño de Lenin, Krupskaja, Lunacharski y todos los bolcheviques originarios estaba más lejos que nunca, especialmente porque no había nadie que pudiera recordarlo. Stalin había eliminado a quienes podían hacerlo y había difundido su propia versión de la historia -sobre todo a través de la educación-, de modo que ya no era posible distinguir entre ésta y lo planteado por el viejo Partido Comunista, ni siquiera después de la muerte de este dirigente en 1953.

3. LA EXPANSIÓN EDUCATIVA DE 1950 A 1984: BÚSQUEDA DE LA IGUALDAD Y LA HEGEMONÍA MUNDIAL

Después de la muerte de Stalin, fue nombrado Krushchev como secretario del Partido, éste sostuvo cierto culto a Stalin pero no promovió una adoración tan ferviente como la existente cuando él vivía. Sin embargo, mantuvo la versión que este último tenía acerca del marxismo y leninismo. Bajo su mandato, la década de los 50 fue especialmente fructífera para el desarrollo económico debido a que hubo una gran inversión en la industria pesada y se promovió el desarrollo agrícola. Además hubo un notable crecimiento de la industria armamentista, pues después de la Segunda Guerra Mundial constituyó una fuente de ingreso económico importante aunque también de fortaleza política en el ámbito internacional (Aragón, 1965). Esto originó la llamada “Guerra Fría” protagonizada por Rusia y Estados Unidos, consistente -de manera muy general- en una especie de competencia por el desarrollo científico y de armas nucleares.

En este marco la educación era fundamental, ya que a través de ella se formarían los futuros científicos rusos. Ciertamente, el Partido consideraba necesario el egreso de técnicos para la industria pero requerían

que fueran altamente calificados además de cultos y con excelentes niveles de instrucción. Con esto último se buscaba garantizar la existencia de una población consciente que fuera la base de la edificación de la sociedad comunista. Por ello, en 1952 el Partido discutió y aprobó una reforma educativa que contemplaba la obligatoriedad de la primaria con duración de cuatro años; la secundaria incompleta con tres años y la secundaria completa también con tres años. Así la educación para todos debía ir de los 7 a los 17 años de edad y sería de carácter politécnico, permitiendo al alumno no solo “una asimilación sólida y consciente de los fundamentales conocimientos -las ciencias naturales, sociales y psicológicas-, sino también iniciarlo en los primeros elementos de la industria -energética, mecánica, tecnológica, organización de la producción-” (Gozzer, 1968). La formación técnica especializada quedaría entonces para la enseñanza superior y centros de enseñanza independientes, como se había planteado en los primeros años después de la revolución.

En 1955 dicha reforma se implementó mediante la introducción gradual de nuevos planes y programas de estudio, y para el año siguiente ya se reportaba un aumento del 32% -respecto al año anterior- de egresados de la escuela decenal (Gozzer, 1968). Sin embargo, este cambio en la educación recibió críticas respecto a la insuficiente formación politécnica de la secundaria. Entretanto, se mostraba al mundo su gran desarrollo en la carrera armamentista al crear y probar en 1953 su bomba H, superando a Estados Unidos en ese ámbito. Así mismo dejaba ver su crecimiento industrial, pues en 1954 había inaugurado la primera central eléctrica, y en 1955 registraban un aumento en la producción metalúrgica y petrolera que superaba las expectativas de Stalin.

Aunado a ello, se propuso seguir mejorando el trabajo científico, lo cual resultó en el lanzamiento del *Sputnik I* y *II* a la Luna en 1957. Este hecho sorprendió al mundo pero especialmente a Estados Unidos quien, bajo el mandato de Eisenhower, convocó a las potencias de Occidente para conformar una “comunidad de cerebros” para alcanzar a Rusia -como parte de la URSS- en cuanto al adelanto de armas y tecnología. Para este momento la educación se encontraba bastante expandida pues

no sólo había sido eliminado el analfabetismo sino también se logró incorporar a más sujetos al sistema educativo. De este modo, en 1956, de 112 600 000 habitantes en Rusia, 16 303 200 se encontraban matriculados en primaria y secundaria completa. Además la formación obligatoria de diez años había ayudado a generar una sociedad más calificada y culta. Sin embargo, en 1958 se realizó otra reforma educativa dado que era necesario combinar en un solo establecimiento la educación general, politécnica y profesional formando así personas con una cultura general, conocedoras de los principios elementales de las ciencias, capaces de llevar a cabo un trabajo sistemático y ejercer una profesión o especialidad. Para lograrlo, se impulsó un acercamiento entre la escuela y las empresas, fábricas y granjas colectivas con el fin de que los alumnos realizaran trabajo económicamente productivo, lo cual no se fomentó en la reforma inmediatamente anterior. Dicho acercamiento promovía la eliminación de distinciones sociales al convivir entre las diferentes clases de la población, aproximándose así al espíritu igualitario que era el motor de los bolcheviques originarios (Aragón, 1965).

Esta reforma contemplaba la sustitución de la educación obligatoria decenal por una educación general de 8 años impartida a los niños de 7 a 15 años de edad. Esta sería la primera etapa de la instrucción media -secundaria incompleta-, la cual estaría seguida por una segunda etapa -secundaria completa- con duración de tres años, vinculada al trabajo y después de la cual se podría acceder a la enseñanza superior. Con esta reforma educativa y las políticas implementadas en el ámbito científico, económico y social se pretendía por una parte, seguir impulsando el desarrollo nacional interno al generar una sociedad más igualitaria a partir de la creación de mejores condiciones de vida para todos en cuanto a trabajo, vivienda, alimentación, etc. Sin embargo, las jerarquías establecidas por Stalin durante su mandato fueron una herencia difícil de desaparecer y que no permitiría construir un comunismo del todo.

Por otro lado, el Partido se proponía consolidar a la nación como una potencia mundial, así se anunciaba en 1959 cuando se sustituyó el plan quinquenal por el septenal y Krushchev planteaba que:

la economía es el principal terreno en que se desenvuelve la competición entre el socialismo y el capitalismo, y por lo tanto, es preciso ganar en un breve lapso histórico: lograr la superioridad del sistema socialista sobre el sistema capitalista en la producción mundial, superar a los países capitalistas más desarrollados merced a la productividad del trabajo social y la producción por habitante, y asegurar el más alto nivel de vida del mundo (Aragón, 1965).

Este objetivo del cual era parte el desarrollo científico, tecnológico y armamentista, le causó la ruptura de relaciones con Estados Unidos en 1960 así como su hostilidad permanente, expresada en la competencia por la creación de armas al igual que su venta, la conquista del espacio y los avances científicos en general. En contraste el Partido ganó más simpatía a nivel interno, pues de 1964 a 1970 -bajo el liderazgo de Brézhnev- se hizo realidad el aumento de bienestar de las masas, aunque el acceso a los ocho años obligatorios de educación se logró hasta 1972 (Vexliard, 1970). Una vez conseguido este objetivo, en 1977 se estableció dentro de la nueva constitución la obligatoriedad de la secundaria completa con el fin de proporcionar a la población mayores niveles educativos.

Durante toda la época de los setenta y principios de los ochenta se siguió trabajando en el desarrollo económico, social y tecnológico de Rusia -como parte de la URSS-, de modo que para 1984, con Chernenko como Secretario del Partido, ocupaba el segundo lugar mundial de producción industrial. Además tenía maquinaria y tecnología avanzada así como una alta aplicación de la revolución científica. Socialmente hablando, se encontraba muy adelantada en cuanto al logro de una sociedad sin clases, dado que para 1983 se observaba una tendencia hacia la homogenización; por ejemplo, el 64% de la población era obrera y el 70% de los matrimonios estaba conformado por personas de distintas clases sociales (Hillert, 1985). Uno de los factores que influyó para que esto aconteciera fue el acercamiento de las clases sociales a través de la educación y la incorporación de los hijos tanto de los campesinos y obreros como los empleados. Así para 1983, el 81.3% del total de los alumnos de la escuela media incompleta, completa y superior eran hijos de obreros, el 67.7% de campesinos y el 98.6% de empleados (Hillert, 1985).

No obstante, en 1984 se consideró necesario hacer otra reforma educativa, pues a pesar de las contribuciones hechas por la educación hacia la igualdad social, se requería elevar el nivel de formación y hacer que la enseñanza media fuera preuniversitaria pero también permitiera la integración laboral antes de los 25 años. Por ello se introdujeron cambios no sólo en el currículum sino también en la estructura; la duración de la primaria sería de 4 años y la edad de ingreso ya no era de 7 sino de 6 años, la secundaria incompleta duraría 5 años y la completa solamente 2. Como puede observarse, la enseñanza media fue la que sufrió el cambio más profundo, aun cuando la secundaria incompleta conservó su carácter politécnico se hizo énfasis en una mayor formación laboral así como en la promoción del trabajo socialmente útil. Igualmente la escuela media completa fue modificada sustancialmente, perdió su carácter general en razón de profundizar en el área físico-matemática, químico-biológica o social y humanística, a través de cursos que podían hacerse en la escuela media general, técnico-profesional o especializada.

Con esta reforma y los avances hechos hasta este momento, Rusia planeaba seguir avanzando en la construcción de una sociedad sin clases, sin propiedad privada, con un pueblo ilustrado, lo cual parecía poder lograrlo. Aunque las prácticas de privilegios y jerarquías establecidas por Stalin dificultaban su completa realización, el Partido así como una gran cantidad de la población soñaba con verlo hecho realidad en algunas décadas más, pues para entonces se consideraban en un estado de socialismo desarrollado, pero eso no fue posible a causa de la caída de la URSS en 1991.

CONCLUSIONES

Después de haber estudiado el desarrollo de la educación en Rusia durante los periodos aludidos podemos decir que en efecto, la expansión educativa contribuyó de manera importante a la formación de la sociedad igualitaria que se pretendía, pues se logró incluir a todas las clases sociales, fomentar la convivencia entre sí y tener una educación ideológicamente comunista como sustento. Sin embargo, la reintroducción de los métodos verticales a manos de Stalin, impidió que la educación

promoviera completamente este tipo de sociedad pues fomentaba las jerarquías y privilegios basándose no en el origen de clase pero sí en el mérito, contradiciendo así el tipo de sociedad anhelada.

No obstante, es necesario tener en cuenta lo realizado en cuanto a la expansión educativa después del periodo estalinista, pues aun cuando no logró completamente la conformación de una sociedad igualitaria fue punta de lanza para lograr avances significativos hacia ésta. Por ello, podríamos considerar a las acciones realizadas por el gobierno y la sociedad rusa de entonces como un referente para promover una educación que permita construir una sociedad igualitaria con la que muchos soñamos, sin perder de vista que la expansión educativa no genera igualdad social por sí misma sino que se requiere implementar un conjunto de políticas públicas que lo posibiliten.

REFERENCIAS

- Aragón, L. (1965). *Historia paralela de los Estados Unidos y la Unión Soviética 1917-1960*; Buenos Aires, Emecé.
- Bowen, J. (1976). El milenio socialista: La Unión Soviética 1917-1940. En *Historia de la educación occidental: el mundo antiguo, Oriente próximo y mediterráneo*. Barcelona: Herder.
- Cohen, S. (1990). De la revolución al estalinismo, problemas de interpretación. En *Debats*. España, Universidad Complutense.
- Dommanget, M. (1972). *Los grandes socialistas y la educación: De Platón a Lenin*. Madrid, Fragua.
- Fitzpatrick, S. (1977). *Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes (1917-1921)*. España, Siglo XXI.
- Gozzer, G. (1968). *Teoría y organización de la educación profesional*. Buenos Aires, Losada.
- Hillert, F. M. (1985). La Reforma Pedagógica en la URSS. En *Revista Cuadernos de Cultura* N°3. Buenos Aires, Argentina.
- Krupskaia, N. (1978). Programa escolar del PC de la URSS. En Hoemle, E. *La internacional comunista y la escuela*. Barcelona, Icario.
- Lunacharski, A. (1978). Sobre la escuela única del trabajo. En Hoemle, E. *La internacional comunista y la escuela*. Barcelona, Icario.
- Mourin, M. (1954). La URSS. En *Historia de las grandes potencias*, Tomo II; Argentina, Círculo Militar.
- Pinkevich, A. (1930). *La nueva educación en la Rusia soviética*. Madrid, Aguilar.
- Skocpol, T. (1984). *Los estados y las revoluciones sociales. Un análisis comparativo de Francia, Rusia y China*. México, FCE.
- Vexliard, A. (1970) *Pedagogía comparada. Métodos y problemas*. Buenos Aires, Kapelusz.

EL APOCALIPSIS DE BAMBERG, ESTUDIO ICONOGRÁFICO E ICONOLÓGICO

Dra. Martha Elisa López Pedraza
melpnenuca@outlook.com

Dr. Juan Cristóbal Cruz Revueltas
jccruze@mac.com
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

RESUMEN

El Apocalipsis de Bamberg es una de las obras más notables de la Edad Media. Elaborado alrededor del año 1000, es un ejemplo particularmente relevante del “renacimiento otoniano”, periodo de renovación del imperio, de reforma de la Iglesia y de un considerable desarrollo artístico y cultural. El objetivo del presente estudio es el de mostrar, por medio de un análisis iconográfico e iconológico, que este manuscrito iluminado, realizado en el monasterio de Reichenau, constituye una vía idónea para acercarnos al periodo otoniano. Pretendemos que el estudio de este documento permita entender el uso de las imágenes y la forma particular de legitimación simbólica del poder imperial de orden teocrático o, mejor dicho, de tipo cristocéntrico propios de este periodo.

Palabras clave: Apocalipsis de Bamberg, Evangelionario, Otón III, Enrique II, libro iluminado, manuscrito.

INTRODUCCIÓN

La iconografía medieval –anterior a Cimabue y a Giotto– no deja de producir perplejidades, sobre todo cuando la comparamos con los testimonios históricos o literarios que dan cuenta de la gran capacidad técnica que ya había alcanzado la pintura en la Antigüedad clásica. Si bien las obras pictóricas más reputadas del mundo antiguo se perdie-

ron, como las de Apeles o Zeuxis, gracias a los vestigios que nos legó la tragedia de Pompeya podemos contemplar un atisbo de la gran calidad y la gran variedad de estilos que se consiguió durante este periodo ¿Cómo entender entonces que luego de tales cimas artísticas venga la pintura medieval con ese toque tan característico que, a primera vista, se antoja casi ingenuo para nosotros? Dicho en otras palabras, ¿por qué decae el canon clásico? Si nos inspiramos en Plinio o en Vasari, podemos afirmar que la Edad Media es efectivamente un periodo de decadencia en el que se olvida la antigua capacidad técnica para representar. Si en cambio pensamos como Hegel que cada época tiene su propio “espíritu”, se podría defender que simplemente el artífice medieval deja de interesarse por la representación de tipo realista.

Este desinterés es palpable entre los primeros cristianos que realizan pinturas en las catacumbas: a la manera de los antiguos maestros de Pompeya, es evidente que dominan la técnica, pero no parece interesarles excesivamente demostrar su habilidad (Gombrich, 1995: 131). Muchos y muy diferentes motivos pueden justificar este desinterés o el decaimiento de la antigua concepción realista o mimética de la pintura durante la Edad Media. Entre las principales se pueden enumerar: la prohibición mosaica de la representación —el pasaje “más sublime” del Antiguo Testamento, si le creemos a Kant— (2007: 211); el privilegiar el uso de la imagen —pictográfica— como alfabeto para los analfabetas; la creencia —de origen neoplatónico o gnóstico— de que el mundo sensible es una realidad degradada, por lo que la verdadera Belleza sólo puede ser vista por los “ojos del espíritu” (por lo que es mejor evitar toda representación sensible de la divinidad); considerar que la Verdad (Dios) es luz y no forma; o usar la pintura como un lenguaje simbólico (indiferente al realismo). Más adelante volveremos a algunos de estos argumentos con más detenimiento.

Por otra parte, valga recordar que contra el realismo en la pintura también se pueden aducir argumentos de tipo moral. En efecto, desde Platón hasta nuestros días, es notorio también que la ilusión realista en pintura siempre ha sido percibida con malestar por aquellos sectores que quieren reducir al arte a un instrumento moralmente edificante. El Ver estaría

relacionado con el “Mal hermoso”, kalon kakon (la Mujer) enviado por Zeus para castigar a la Humanidad por el fuego robado por Prometeo, sea porque se considera la ilusión realista demasiado sensual o francamente pornográfica. Así, por ejemplo, a finales del siglo IV, en uno de los momentos clave de la historia de los usos de la imagen, San Agustín denuncia la “vana y curiosa concupiscencia” de los ojos (1995: 215-216).

Las dos hipótesis —la del olvido de la técnica y el desinterés por la representación de tipo realista— contienen parte de verdad, y es de presumir que el desinterés llevó al olvido de la técnica. Sin embargo no fue un olvido total. Si creemos a Erwin Panofsky, la alienación respecto al arte de la Antigüedad, no fue un proceso lineal o una pérdida progresiva, sino un camino sinuoso de recurrentes alejamientos y acercamientos (1985: 83). Bajo este marco de discusión, a continuación analizaremos un caso específico que creemos particularmente relevante para entender el uso de las imágenes en torno al año 1000 de nuestra era. Momento histórico en el que no se hace distinción entre arte y artes aplicadas, como tampoco posee nuestra concepción del arte como una esfera autónoma y con un interés propio.

EL APOCALIPSIS DE BAMBERG

Una de las obras más interesantes que fueron elaboradas alrededor del año 1000 de nuestra era es *El Apocalipsis de Bamberg*¹, no sólo se

1 La Biblioteca Estatal de la ciudad de Bamberg en Alemania es una biblioteca científica con un enfoque en humanidades. Se puede consultar información en idioma alemán, inglés y francés desde su sitio web: <http://www.staatsbibliothek-bamberg.de/>. Este manuscrito se encuentra actualmente en la Biblioteca Estatal de Bamberg, ciudad del actual estado de Baviera, Alemania. Junto con los demás manuscritos iluminados del periodo ottoniano realizados en el monasterio de Reichenau, desde el año 2003 forma parte de la lista del Patrimonio Mundial de documentos de la UNESCO Con el título: *Memory of the world, list of Registered Heritage, Illuminated manuscripts from the Ottonian period produced in the monastery of Reichenau (Lake Constance)* se puede localizar el año de registro de los manuscritos y verse en el sitio web oficial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/flagship-project-activities/memory-of-the-world/register/full-list-of-registered-heritage/registered-heritage-page-4/illuminated-manuscripts-from-the-ottonian-period-produced-in-the-monastery-of-reichenau-lake-constance/> [Consulta: 20-09-2013]

trata de uno de los pocos libros iluminados románicos enteramente conservados, también es uno de los manuscritos más relevantes de la Edad Media por su valor histórico y por su riqueza iconográfica. Fue elaborado durante el llamado renacimiento ottoniano (970-1020), periodo que, como apunta Panosfky, sigue a una edad oscura “dentro de las ‘Edades oscuras’” (1985b: 96). Por lo que conforma una suerte de puente histórico con el anterior renacimiento carolingio (pero se trata de una continuidad no sin rupturas de importancia). Respecto a la temática del manuscrito, está centrada, como su nombre lo indica, en las visiones de Juan ante el fin del mundo, según se narra en el libro “profético” del Apocalipsis, último libro del Nuevo Testamento. Sin embargo, el manuscrito es también un evangelionario, es decir, un leccionario de evangelios que contiene las festividades del año o del calendario litúrgico (donde se distribuyen los acontecimientos de la acción de Dios en el mundo religioso cristiano).

ORIGEN

A pesar del embate de los movimientos iconoclastas tras la destrucción del Cristo de Chalke en 726, figura que dominaba la Puerta de Bronce del Palacio Imperial de Constantinopla (Besançon: 158), Occidente mantuvo el uso de las imágenes. Más aún, en 863 el Papa Nicolás I defiende que es gracias a los colores que el hombre se eleva a la contemplación de la divinidad y afirma también que quien no vea en esta vida la imagen sensible de Cristo no podrá contemplar luego su figura celestial (Besançon: 195). Es bajo este contexto, en el que el uso de las imágenes ya no es polémico, que se elabora el manuscrito de *El Apocalipsis de Bamberg* entre los años 1000 y 1020 d. C. Por medio de comparaciones estilísticas y gracias a los datos históricos, es posible determinar su lugar de origen en el monasterio benedictino de Reicheneau, fundado en el año 724 y ubicado en una isla del Lago de Constanza, en el sur de Alemania. En esta época Reicheneau es un centro cultural y artístico de primer orden, por lo demás cuna también de otros manuscritos como *Los Evangelios de Otón III* y *Las Perícopas*

de Enrique II.² Seguramente elaborado por varios monjes en el *scriptorium* (lugar donde se escribían los libros) del monasterio, el manuscrito mide 29.5 X 20.4 cm,³ hasta la fecha conserva la encuadernación original, se compone de 106 hojas de pergamino y 103 letras capitales en dorado que dividen visualmente el texto y la imagen en la hoja. En cuanto a los interiores, varios maestros pintores artistas lo decoraron con 56 imágenes que en su mayoría ocupan casi la totalidad de la página respectiva. Es decir, casi la totalidad del espacio visual disponible para las composiciones gráficas. Este tipo de libros eran considerados como ofrenda, por lo que no extraña que el manuscrito fuera donado a la iglesia colegial de San Esteban en Bamberg por el sucesor de Otón III, el rey alemán y emperador del Sacro Imperio Romano Germánico, Enrique II, junto con su esposa Cunigunda —quienes mandaron a completar el libro tras la prematura muerte de Otón III— dentro del marco de la celebración de la consagración de dicha iglesia en al año 1020 por el Papa Benedicto VIII.⁴ El manuscrito no conserva su cobertura original, pero todo indica que ésta se ubique en la Cámara de Tesoros de la Residencia de Múnich,⁵ puesto que se puede leer en ella la inscripción del legado que confirma lo anterior: “HENRIC ET KVNI-GVNT HAEC TIBI MVNERA PROMVNT” (“Enrique y Cunigunda te obsequian estos eminentes presentes”).

EL MANUSCRITO DE EL APOCALIPSIS DE BAMBERG

El manuscrito consta de dos partes. La primera hace referencia al Apocalipsis en la que, conforme al último libro del Nuevo Testamento, Juan el apóstol (aunque en realidad la paternidad del texto es muy debatida) cuenta que durante el gobierno del emperador Domiciano (finales del primer siglo) fue desterrado a una isla del mar Egeo, la isla griega de Patmos, en virtud de haber dado “testimonio de Jesús” (Ap.

2 Los Evangelios de Otón III y Las Perícopas de Enrique II se encuentran en la Biblioteca Estatal de Baviera (*Bayerische Staatsbibliothek BSB*) en Múnich.

3 Datos basados en un facsímil de *El Apocalipsis de Bamberg*.

4 Ann. Altahen. Majores, 1020; Chron. Cass., II, 47.

5 Sobre la Residencia de Múnich puede consultarse información por medio de su sitio oficial, *Residenz München*: <http://www.residenz-muenchen.de/> [Consulta: 20-09-2013]

1:9). Estando ahí sufre una revelación (apocalipsis) y tiene visiones del fin del mundo y de la segunda venida de Cristo. Las miniaturas del manuscrito son representadas a manera de un drama sutil que tiene como telón de fondo a la vez el Apocalipsis, el fin del mundo, y un mensaje de esperanza para la salvación de los fieles. La narración de los acontecimientos está articulada y ordenada. Se presentan símbolos identificables como el Cordero, representación del poder de Cristo (Ap. 5), y se hacen constantes alusiones al número 7. Dado que el número 7 juega un papel recurrente y primordial en la composición del manuscrito, el libro del Apocalipsis también es conocido como el “Libro de los siete sellos”. En efecto, se divide en: las 7 cartas a las iglesias (Ap. 1-3); la apertura de los siete sellos (Ap. 6-8); el sonido de siete trompetas (Ap. 8-11); y siete copas de la ira (Ap. 16). En otra imagen ilustrada del manuscrito aparece un dragón con siete cabezas (Ap. 12-13), pero con una cabeza mayor a las otras en posición de combate (detalle que se explicará más adelante). En su mayor parte, las imágenes representan las siete visiones y se encuentran de acuerdo con la secuencia del texto. Otras secciones principales y diferenciadas dentro del manuscrito del Apocalipsis narran la batalla de Dios contra sus adversarios, el triunfo del Bien (Ap. 14-20), y, finalmente, se muestra el acto glorioso y de esperanza del nuevo pueblo, imagen del poder de vida y de Dios (Ap. 21-22).

EL EVANGELIARIO

La segunda parte del manuscrito iluminado se compone de un libro litúrgico de lectura de Evangelios, destinado a los días domingos y a ciertas festividades de santos. Es decir, es un evangelionario que destaca las celebraciones del año litúrgico. Está ilustrado también y se plasman cinco miniaturas de la vida de Cristo.⁶

⁶ Las imágenes contenidas en este artículo pueden ser consultadas en el sitio de la Biblioteca Estatal de Bamberg, sección Kaiser-Heinrich-Bibliothek: <http://bsbsbb.bsb.lrz.de/~db/ausgaben/>, listado como: Johannes <Apostolus>: Apokalypse und Evangelistar (‘Bamberger Apokalypse’).

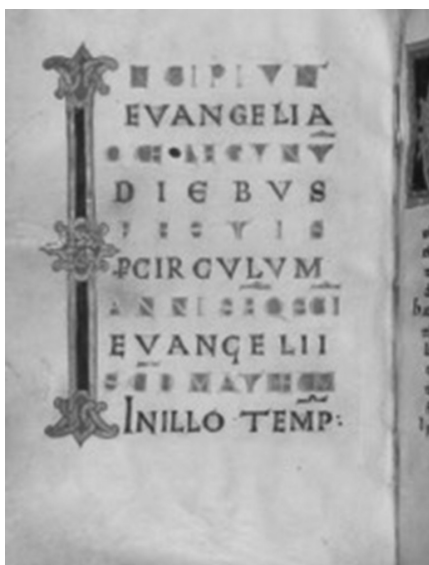


Fig. 1 Evangeliario de Bamberg.
Folio 61v. Msc. Bibl. 140.
Biblioteca Estatal de Bamberg, Alemania.

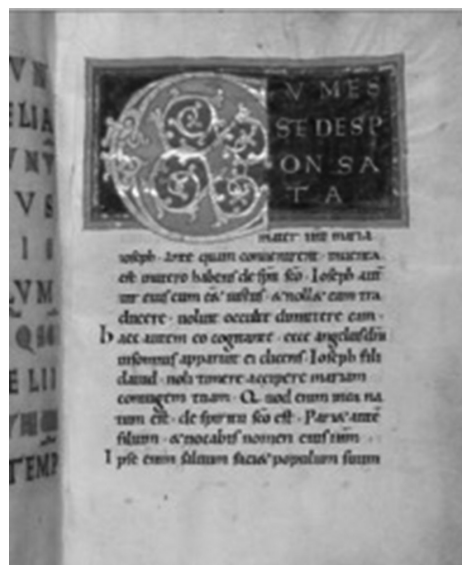


Fig. 2 Texto en latín del Evangelio de San Mateo en el libro El Apocalipsis y Evangeliario de Bamberg.
Folio 62r. Biblioteca Estatal de Bamberg, Alemania.

La mayoría de las hojas (o folios) del evangelario destinan un espacio extenso a la composición visual en el diseño decorativo y caligráfico donde se exhiben con preeminencia sus letras capitales en dorado, con tonos verdes y azulados en su interior, y ornamentadas con motivos florales de tendencia céltica. Ejemplo de ello, se puede ver en la Fig. 2 y el texto correspondiente a este folio es del evangelio de Mateo 1:18-21. (MS. A. II. 42).

ICONOGRAFÍA E ICONOLOGÍA DE TRES IMÁGENES DEL APOCALIPSIS DE BAMBERG.

a) Otón III.

Aparece en el folio 59v del manuscrito de Bamberg la imagen de un gobernante de elevada figura siendo coronado (Fig. 3). Aunque no se

le específica con un nombre escrito, por sus atributos iconográficos se adivina que no puede sino ser el emperador Otón III, coronado en Roma el 26 de mayo del 967 y fallecido en 1002, a la edad de 21 años, tras ocupar cinco años el trono. La imagen representa la coronación de un personaje muy joven que está sentado en el trono y viste ropa a la usanza romana de honor, toma un cetro con la mano derecha y en su mano izquierda sostiene un orbe (*globus cruciger*) en color blanco y una cruz patada afinada en rojo. Todos estos detalles conforman símbolos de realeza y autoridad acordes con el episodio de la coronación como rey y emperador del Sacro Imperio Germánico evocado. En el imaginario religioso cristiano, el *globus cruciger* simboliza la autoridad de Cristo sobre la tierra y sobre todo aquello que en ella habita. La hoja está dividida en dos planos, el ya mencionado de la coronación que muestra en su parte superior una divisa o lema en color dorado sobre fondo vino escrita en latín: “*VTERE TERRENO. CAELESTI POSTEA REGNO*” (“Haz uso de lo terrenal. Después el reino celestial”). El recurso ideográfico de la imagen nos ayuda a conceptualizar mejor la representación del emperador del Sacro Imperio Germánico como *kosmokrator*, gobernante del reino terrenal, y la autoridad de Cristo (también iconográficamente presente) como gobernante del reino celestial, esto basado en la primera epístola a los corintios (libro también del Nuevo Testamento), que dice: “El primer hombre es de la tierra, terrenal; el segundo hombre, que es el Señor, es del cielo. Cual el terrenal, tales también los terrenales; y cual el celestial, tales también los celestiales. Y así como hemos traído la imagen del terrenal; traeremos también la imagen del celestial” (1 Co. 15:47-49).

Es de observar que al ser coronado en Roma como emperador en el año 967 por el Papa Gregorio V, Otón III hizo de Roma su centro de operaciones y destacó por mantener vínculos con la iglesia y recuperar costumbres romanas y bizantinas. Regresando a la imagen de la

7 La fecha de coronación puede consultarse en la Biblioteca Estatal de Múnich, BSB. Bayerische Staatsbibliothek, de su biblioteca digital y área: Regesta imperii RI-OPAC. En idioma alemán: http://regesta-imperii.digitale-sammlungen.de/regest/ri02_ri_0996-05-00_000001_000001_002_003_001_000705_000001174a [Consulta: 25-09-2013].

coronación, se pueden ver dos hombres que flanquean y colocan cada uno con su mano derecha, la corona en la cabeza al nuevo y joven emperador. Por comparaciones con otras imágenes, por el color de sus vestimentas, los libros y aureolas (que llevan la mayoría de los santos) y por las características físicas de sus rostros, se puede afirmar que se trata de los apóstoles San Pedro y San Pablo (pilares preeminentes de la iglesia), quienes fungen como mediadores entre el reino terrenal y el celestial.



Fig. 3. Folio 59v.
Apocalipsis de Bamberg.
Biblioteca Estatal de Bamberg,
Msc. Bibl. 140, Bamberg, Alemania.

El plano inferior de la imagen presenta cuatro mujeres coronadas (por lo tanto de muy alto rango) que ven de abajo hacia arriba al Emperador (situado en un plano superior), dos de ellas portan cornucopias y las otras ofrecen canastos, sobre ellas un lema en dorado indica: "DISTINCTE GENTES FAMVLANT DONA FERENTES". La traducción al español sería: "Distintas naciones (pueblos) asisten ofreciendo regalos". El recurso ideográfico es interesante porque sirve de apoyo a la composición visual en todo el folio, las 4 mujeres coronadas pueden ser la representación de

Romania, Germania, Franconia y Eslovenia, pueblos o provincias importantes y pertenecientes al imperio que se representan gráficamente en otro manuscrito medieval, en el del Evangelionario de Otón III, localizado hoy en día también en la Biblioteca Estatal de Ba-

viera, Múnich. En la imagen del manuscrito de Bamberg, las naciones o pueblos dirigen totalmente su mirada hacia la posición central que ocupa la imagen de su gobernante. El interés de esta imagen del manuscrito deriva del hecho que con la coronación del emperador del Sacro Imperio Romano Germánico se exhibe el poder, el dominio territorial y la solemnidad de él mismo en un medio de culto sagrado.

b) El triunfo de las virtudes sobre los vicios.

La siguiente imagen se encuentra a un costado de la miniatura de la coronación (Fig. 4), ambas ocupan un lugar importante dentro del Apocalipsis de Bamberg, formando en sí una doble hoja. La ilustración está en el folio 60r (Msc. Bibl. 140) y trata del triunfo de las virtudes sobre los vicios, temática conocida del poema épico *Psycomachia* (Combate por el alma) de Prudencio (siglo V d. C.) que tuvo gran influencia en la época medieval.



Fig. 4. Folio 60r.
Biblioteca Estatal de Bamberg,
Msc. Bibl. 140,
Bamberg, Alemania.

En la imagen del manuscrito se presenta una alegoría donde se personifica a 4 hombres buenos y ejemplares del mundo cristiano que con ayuda de las virtudes (representadas por cuatro mujeres de pie con una lanza) combaten y vencen a los vicios (simbolizadas cuatro mujeres desnudas postradas en el piso). Evidentemente, se trata de una personificación de la lucha entre el Bien y el Mal. Toda la representación está dividida en dos partes, con seis personajes en la parte superior y el mismo número de personajes para la parte inferior. Para la primera

parte aparece la leyenda en color dorado: *"IVSSA DEI COMPLENS. MVNDO SIS CORPORE SPLENDENS"* que puede traducirse como: "Cumple los mandamientos de Dios. Purifícate si quieres el cuerpo resplandeciente (libre)". Otra leyenda aparece para la segunda escena en la parte media del campo visual del folio y dice: *"POENIETEAT CVLPAE. QUID SIT PATIENTIA DISCE"* cuya traducción al español es: "Arrepiéntete de tus culpas. Que aprendas a tener paciencia". La información de los lemas es un importante recurso ideográfico, son dos lemas por línea y tratan sobre el acatar las virtudes: primera virtud, el cumplimiento o la obediencia; segunda virtud, la pureza; tercera virtud, el arrepentimiento o la penitencia; y la cuarta virtud, la paciencia. Cada virtud es representada por una mujer que cubre sus cabellos con un manto, vestidas cada una de ellas con un ropaje sencillo (y en cada caso diferente) que envuelve todo su cuerpo. Cada una de las virtudes vencedoras se nos muestra parada, a manera de quien somete, sobre el cuerpo totalmente desnudo y desalineado de una mujer que representa el vicio, misma que es amagada con una lanza sostenida por el brazo derecho de cada de las virtudes. Iconológicamente esto se entiende como el despliegue de un juego de oposiciones: la obediencia contra la desobediencia, la pureza contra lo impío, la penitencia contra el gozo, y la paciencia contra la impaciencia.

En virtud de la solución gráfica que ofrece el diseño de la composición, aunque sutil y sin demasiada expresión corporal, se puede afirmar que cada virtud es acompañada por un hombre religioso, las virtudes los toman con su mano izquierda y gracias a ellas triunfan sobre el vicio. De acuerdo a sus atributos iconográficos, los 4 hombres podrían ser: Abraham, Moisés, el Rey David y Job. El hombre de edad avanzada que porta un libro como símbolo de Santo representa a Moisés, el cual sube al Monte Sinaí y recibe los diez mandamientos de Dios (Éxodo 34:28). El hombre devoto y puro (bendito) de edad avanzada simboliza a Abraham, escogido por Dios para dar origen a un pueblo y ser su líder (Génesis 12:1-2), y puesto a prueba cuando Dios le ordena sacrificar a su hijo (Génesis 22:1-19). El hombre maduro con corona, cetro y ropaje de honor, personifica al Rey David quien juega el papel del arrepentimiento: al ser tentado por

Betsabé, manda matar al esposo de dicha mujer, pero termina finalmente arrepintiéndose de sus acciones (2 Samuel 12:9-23). Y el hombre de edad avanzada, con heridas en las piel a causa de haber sufrido sarna y ropaje casi destruido por todas las inclemencias que sufrió en vida, encarna a Job quien se caracteriza por la paciencia, al haber sido puesto a pruebas severas sin renegar de Dios y finalmente ser recompensado con “mucho más de lo que llegó a perder”. Su vida está narrada en Job, libro bíblico también del Antiguo Testamento. Como se puede constatar, se hace uso de la mimetización de los personajes con las virtudes representadas gracias a la puesta en escena ideográfica.

c) La mujer y el dragón (escena del Apocalipsis).

En el libro del Apocalipsis de Juan aparece en el capítulo 12: 1-6 lo siguiente: “La mujer y el dragón. (1) Apareció en el cielo una gran señal: una mujer vestida del sol, con la luna debajo de sus pies, y sobre su cabeza una corona de doce estrellas. (2) Y estando encinta, clamaba con dolores de parto, en la angustia del alumbramiento. (3) También apareció otra señal en el cielo: he aquí un gran dragón escarlata, que tenía siete cabezas y diez cuernos, y en sus cabezas siete diademas; (4) y su cola arrastraba la tercera parte de las estrellas del cielo, y las arrojó sobre la tierra. Y el dragón se paró frente a la mujer que estaba para dar a luz, a fin de devorar a su hijo tan pronto como naciese. (5) Y ella dio a luz un hijo varón, que regirá con vara de hierro a todas las naciones; y su hijo fue arrebatado para Dios y para su trono. (6) Y la mujer huyó al desierto, donde tiene lugar preparado por Dios, para que allí se sustenten por mil doscientos sesenta días.”



Fig. 5. Folio 29v.
 Biblioteca Estatal de Bamberg,
 Msc. Bibl. 140, Bamberg, Alemania.

El folio 29v contiene el tema de la mujer que da a luz a Cristo y el dragón que amenaza al pueblo de Dios (Fig. 5). La ilustración crea una atmósfera inquietante que cautiva gracias a su rico lenguaje gráfico y coherente que sintetiza la visión de los versículos del capítulo 12 del Apocalipsis de Juan. El doble color, rosado y azulado, en la parte superior, indica la apertura del cielo. Al fondo de la composición, se aprecia una iglesia con sus puertas abiertas conteniendo el Arca de la Alianza. El Arca de la Alianza era un objeto sagrado de madera según el Antiguo Testamento (Éxodo 25: 10-21) que guardaba los mandamientos y representa el pacto de Dios con su pueblo. Siguiendo la composición aparece la imagen de la mujer que está sobre un fondo dorado simulando el suelo. Ella aparece como personaje principal, porta un vestido púrpura con una cinta (simbolizando su estado de maternidad), de su cabeza se forma el sol y una corona de estrellas. Las 12 estrellas simbolizan las doce tribus de Israel (los apóstoles) y se ubican en las puntas de los rayos del sol. Debajo de los pies de la mujer descansa la luna, en realidad es una media luna, símbolo que se seguirá utilizando al pasar del tiempo en el mundo cristiano. La mujer está equilibrada en la media luna. Hasta aquí nos encontramos ante los atributos iconográficos de las múltiples representaciones posteriores de la llamada *virgen apocalíptica*, tal y como lo es, por ejemplo, la Virgen de Guadalupe en México. Pero volviendo a la imagen que nos ocupa, si trazamos una diagonal imaginaria descendiente de izquierda a derecha vemos un dragón en la parte inferior de la hoja. No es difícil entender que el conjunto representa la batalla entre el Bien y el Mal, en el que la mujer encarna al pueblo de Dios amenazado por el Mal, a saber, el dragón alado de siete cabezas. El dragón de 7 cabezas y 10 cuernos (7 pecados capitales, o tal vez los números sean códigos de secuencias de emperadores romanos) se yergue amenazante contra el Bien (el cristianismo) luego de haber sido arrojado del cielo y de haber arrastrado en su caída a la tercera parte de las estrellas (representándose así también los ángeles rebeldes caídos). La mezcla de colores rojizos, púrpura y azulados dan viveza a la figura del dragón y, por sus trazos, el dragón es la figura con más movimiento en la composición. Junto a la mujer (alegoría de los elegidos) está el recién nacido concebido por ella, representación de Cristo, el bien puro, que gobernará a la humanidad. La mujer lo sostiene con su mano derecha y lo protege con su brazo izquierdo

(desproporcionado en relación al resto del cuerpo) frente a la amenaza del gran dragón que se yergue en posición de ataque, dispuesto a destruir sus vidas. De las fauces del dragón sale un fuego escarlata, el animal es un portador de fuego o luz, símbolo de Lucifer, ángel rebelde caído del cielo por haber desobedecido los mandatos de Dios.

CONCLUSIONES

En relación al Apocalipsis de Juan el escritor italiano Claudio Magris señala “no es detestable, como sostenía Lawrence, sino que es ciertamente el libro de la Biblia más peliagudo para el lector contemporáneo por las claves interpretativas a las que apela y el abuso de imágenes aterradoras” (p. 19). Sin embargo, en torno al año 1000 de nuestra era los maestros de Bamberg, a pesar de lo “peliagudo” del tema, lograron este bello manuscrito ilustrado un estilo de composición ordenado y un diseño libre de trazos ingenuos, demostrando así una significativa capacidad creadora para ilustrar y narrar. Como es patente, el predominio del dorado en la diversidad del color se conjuga con formas planas que evitan el uso de perspectivas y la estructuración de espacios de profundidad. De aquí que los personajes se antojan como “sin peso ni sombra” (Grabar, 2007: 24) y dan una impresión de rigidez en su expresión corporal y, aunque refinados, sus cuerpos se perciben desproporcionados. La conjugación de estas características hace que a pesar de encontrarnos ante una lucha decisiva de alcance universal, el drama mantiene una cierta delicadeza. Como ya se ha indicado, nos encontramos aquí lejos del canon clásico de la belleza de la gran tradición del arte occidental que había durado al menos desde el siglo V a. C. hasta el siglo IV d. C. Esta transformación, palpable en El Apocalipsis de Bamberg, sólo se entiende como la expresión de una cultura visual y de mundo religioso cristiano que ha abandonado el principio de imitación clásico para buscar “hacer visible lo invisible”, en todo diferente a las posteriores representaciones mucho más dramáticas del Apocalipsis como las de Dürero, Cranach o William Blake. De aquí que la mayor parte de los fondos de las composiciones se limitan a un color plano dorado que simboliza la Eternidad y lo Celestial. Los personajes principales aparecen en el primer plano, se yuxtaponen en lo horizontal

y en ocasiones en lo vertical, en el conjunto no se manifiesta ninguna búsqueda de efecto de profundidad. No se utiliza la perspectiva geométrica o matemática que no será posible percibir evolutivamente sino hasta los periodos medios y finales de la Edad Media. En cambio, sí se utiliza una perspectiva jerárquica, donde la figura más importante, según su rango social o teológico, está representada en un mayor tamaño o en una mejor ubicación dentro del espacio pictográfico. Por lo demás, es recurrente la utilización de símbolos propios del lenguaje iconológico de la época.

Como ya hemos adelantado, este desinterés por la representación realista, tiene su origen y su sustento ideológico en la Antigüedad tardía. Más precisamente en la experiencia del filósofo neoplatónico Plotino (205-270) quien, bajo las influencias místicas de su época (Isis-Osiris), sufre un episodio de éxtasis en un santuario (“pagano”) y encuentra que el aspecto divino de las estatuas sólo se revela a aquellos que no las ven con los ojos del cuerpo, sino con aquellos del alma. La influencia de Plotino no fue muy grande entre sus contemporáneos, pero sí lo fue en el cristianismo. Esto explica tanto la decadencia de la influencia del canon clásico, como el hecho que, aún ocho siglos más tarde, para los maestros de Bamberg la manifestación teofánica equivalga a una desmaterialización al “desaparecer el volumen, el espacio, el peso, la variedad habitual de movimientos, de las formas, de los colores” (Grabar, 2007: 26).

Por otra parte, como su nombre lo indica, la narración se halla enmarcada bajo una visión escatológica, “iniciada por Pablo y llevada a su paroxismo por Juan” (Blumenberg, 2008: 47) que adquiere particular fuerza en torno al año 1000. Si bien es posible que se haya exagerado la importancia del milenarismo, en aquellos días se preveía el fin de los tiempos y el juicio final en un horizonte temporalmente cercano. La visión del manuscrito es entonces el de “una verdad revelada”, un futuro ya escrito (ya predeterminado desde la Eternidad), y por lo tanto ofrece a los creyentes un cosmos claro y global estructurado por la oposición entre el Bien y el Mal, y un sentido escatológico del destino humano que permite legitimar el orden político-teocrático. Su violencia simbólica es notable, al grado de que Nietzsche la califica como “la más salvaje de las explosiones de violencia...”

(1993: 799), en tanto que Magris apunta que “la sugestión del Apocalipsis se debe más al terror que a la esperanza, más al castigo eterno que a la eterna recompensa...” (2001: 19) Cabe preguntar qué relación puede tener con el mensaje original de Cristo esta voluntad de imponer el miedo y sujetar la vida terrestre a un severo control con el fin de ganar la salud y la salvación eterna (no extraña que el manuscrito formule reglas necesarias para la salud y salvación del alma). Eric Voegelin afirma que la expectativa de la parusía volcada hacia el mundo terrenal, gracias al gnosticismo, pero orientada hacia un futuro imaginario se convierte en un sueño enloquecido desde el cual se condena el mundo real (Voegelin, 2000).

En cuanto a su función como instrumento de legitimación política, en su obra *Los dos cuerpos del Rey*, Ernst Kantorowicz sostiene que se puede constatar una transformación de la legitimidad entre el periodo carolingio y el ottoniano. En efecto, en el periodo ottoniano el Emperador ya no es un simple vicario de Dios, sino que se linda con la glorificación y la divinización del Emperador gracias a una visión cristocéntrica en la que el emperador, *Rex imago Christi*, es al mismo tiempo “humano por naturaleza y divino por la gracia” (Kantorowicz, 2000: 700). Si el emperador es la personificación de Cristo, al mismo tiempo humano y divino, y une lo eterno con lo temporal, su poder está sobre todo otro poder terrestre. Esta radical asimilación del Emperador a la persona de Cristo desaparecerá junto con el periodo ottoniano. Pero, a fin de cuentas, como se preguntara Gombrich “¿El hecho que de que las catedrales fueran construidas no sólo para proclamar la gloria de Dios, sino también el poder del obispo, les resta belleza?” (Gombrich, 1991: 157). Sin duda alguna, *El Apocalipsis de Bamberg* es una muestra ejemplar del “renacimiento ottoniano”, periodo de renovación del imperio, de reforma de la Iglesia y de un notable desarrollo artístico y cultural.

REFERENCIAS

- Agustín (1995). “Sobre la tentación de la curiosidad”, En *Confesiones*, cap. XXXV, México, Ediciones Paulinas.
- Besançon, A. (2003). *La imagen prohibida*, Madrid, España, Siruela.
- Blumenberg, H. (2008). *La Legitimación de la Edad Moderna*, Valencia, España, Pre-Textos.

- Gombrich, E. (1991). *Tributos. Versión cultural de nuestras tradiciones*. México, FCE.
- Gombrich, E. (1995). *La Historia del Arte*, London, Phaidon.
- Grabar, A. (2007). *Los orígenes de la estética medieval*, España, Siruela.
- Kant, I. (2007). *Crítica del juicio*, Madrid, España, Espasa-Calpe.
- Kantorowicz, E. (2000). *Oeuvres*, Francia, Gallimard.
- Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto, Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*, Anagrama, Barcelona.
- Nietzsche, F. (1993). *Oeuvres*, Robert Laffont, París.
- Panofsky, E. (1985a). *El significado de las artes visuales*, 4ª ed., Madrid, España, Alianza.
- Panofsky, E. (1985b). *Renacimiento y renacimientos en el arte occidental*, Madrid, España, Alianza.
- Prudencio, A. (1997). *Obras. Obra completa*. Madrid, Gredos.
- Rapp, F. (2003), *Le Saint Empire romain germanique*, París, Francia, Éditions du Seuil.
- Reuter, T. (2000). *The New Cambridge Medieval History, Vol. III: c. 900-c. 1024*, Reino Unido, Edit. Cambridge University Press.
- Struve, T., (1993). "Otto III" en: *Lexikon des Mittelalters*, Vol.6, Munich.
- Voegelin, E. (2000). *La nouvelle science politique*, Seuil, Francia.
- Wisner, E. (1989). *El mundo medieval, 600-1400. Historia de la literatura*, Vol. II, España, Ediciones Akal S.A.
- Walther, I. F. y Wolf, N. (2005). *The world's most famous illuminated manuscripts, 400 to 1600*, Alemania, Colonia, Edit. Taschen.

WEBGRAFÍA

- Biblia. Versión Reina Valera 1960. <http://www.amen-amen.net/RV1960/> [Consulta: 15-08-2013]
- Biblioteca Estatal de Bamberg, Alemania. Msc.Bibl.140 (Staatsbibliothek Bamberg SB). <http://www.staatsbibliothek-bamberg.de/> [Consulta: 25-09-2013]
- Biblioteca Estatal de Múnich, Alemania. (Bayerische Staatsbibliothek München BSB). <http://www.bsb-muenchen.de/index.php> [Consulta: 25-09-2013]
- Iglesia de San Esteban, Bamberg. Historia y arte. http://www.stephanskirche.de/geschichte_kunst.html [Consulta: 15-08-2013]
- Regesta Imperii RI OPAC. En la Biblioteca Digital de Múnich MDZ. <http://regesta-imperii.digitale-sammlungen.de> [Consulta: 25-09-2013]
- Residencia de Múnich. Residenz München: <http://www.residenz-muenchen.de/> [Consulta: 20-09-2013]
- UNESCO. Lista del Patrimonio Mundial de documentos. <http://www.unesco.org/> [Consulta: 20-09-2013]

ENSAYO

Israel Covarrubias

Teoría política y democracia. Notas sobre algunos ángulos muertos de la realidad mexicana

Cristhian Gallegos Cruz

Las transformaciones contemporáneas de la democracia

Harriet García de Vicuña Gortazar

La función de los poetas en la comunidad. Una interpretación de la obra platónica

TEORÍA POLÍTICA Y DEMOCRACIA. NOTAS SOBRE ALGUNOS ÁNGULOS MUERTOS DE LA REALIDAD MEXICANA

Dr. Israel Covarrubias

Universidad Autónoma de la Ciudad de México
icovarrubias76@hotmail.com

Este breve ensayo intentará desarrollar un propósito, que se coloca en la relación entre teoría política y aquello que podríamos enunciar como “aproximaciones teóricas a la realidad política mexicana”. Es decir, ¿es posible leer el universo histórico reciente de nuestro país a partir del uso y desarrollo de ciertas categorías propias del trabajo de conceptualización de la teoría política? Si es posible, ¿qué lectura se puede proponer y en qué medida es una lectura *determinada* por el registro de los regímenes de historicidad de lo que llamamos “realidad política mexicana”?

Para desarrollar nuestras respuestas a manera de lectura de la realidad política reciente en México, es necesario detenernos un instante en una serie de premisas-provocaciones que nos permitirán orientar nuestros intereses tanto en el campo de la teoría política como en el del análisis de las diversas realidades políticas (macro y micro) de nuestro país.

Para comenzar, hay que decir claramente que no existe análisis político sobre lo contemporáneo y sobre la llamada “actualidad” política que no esté fundado en la teoría política, con independencia de la adscripción paradigmática de aquel que desarrolla el análisis. Asimismo, no es posible el desarrollo disciplinario de la ciencia política sin que ésta utilice ciertos elementos de teoría política, tanto moderna como contemporánea. En consecuencia, no es posible entender y discernir sobre los cambios y los problemas de nuestra democracia sin la definición jerarquizada y contextualizada de las categorías analíticas que la contienen (a la democracia) y que permiten un uso semántico y compatible de su lengua. Es decir, la lexicografía de la democracia puede comenzar por desplazarnos de la proposición del léxico principal de la política (por ejemplo, formas

de gobierno: democracia, autocracia, tiranía, monarquía, etcétera), hacia un léxico “otro” que se esfuerza por categorizar transversalmente un fenómeno, un autor, o una historia, y que en el caso de nuestro país, se condensa con fuerza en algunas categorías, entre las cuales sobresale por su capacidad aglutinante el concepto de *espacio político* que, lejos de suponer simplemente una categorización “espacio-temporal”, exige su elaboración teórica por medio de sus figuras topológicas, es decir, por medio de sus mapas analíticos (o cartografías) que necesitamos para orientarnos en el territorio de lo real (histórico) donde ocurre aquello que queremos analizar.¹ Y es aquí donde empiezan nuestros problemas teóricos. En primer lugar, habría que tomar en consideración que lo real es una categorización, pues como bien señala Raymond Boudon (1985: 238), “Contrario a una idea largamente difundida, la finalidad de la actividad científica no es explicar lo *real* —que, *en cuanto tal*, es incognoscible, o al menos cognoscible solo a partir de modalidades metafísicas— sino responder a interrogantes sobre lo real”. En segundo lugar, y como derivación de la noción de lo real, ¿qué estamos entendiendo por *mapas analíticos* y por *territorios de lo real*? Maurice Natason ofrece una definición precisa:

La descripción de una zona geográfica hecha por un cartógrafo sería muy distinta de mi conciencia o recuerdo personal de esa misma región. Las coordenadas que aquel debe utilizar para delinear el terreno son *objetivamente necesarias* para su tarea profesional, pero, sin duda alguna, distan mucho de mis preocupaciones. En primer lugar, el cartógrafo traza su mapa en términos de *un sistema universalmente reconocido de longitudes y latitudes*; es preciso que su posición geográfica en el momento de trazar el mapa carezca de importancia. De modo similar, la posición que ocupa el lector del mapa carece de importancia para comprender lo que él incluye, aunque pueda serlo para otros fines (Natason, 2003: 18).

En este sentido, un “real” de nuestra democracia está expresado en la relación entre espacio político de la propia democracia con las áreas de igualdad que genera a través de la erogación de servicios de asistencia y

¹ En un trabajo anterior, desarrolle brevemente la noción de cartografías y cartógrafos. Me permito sugerir Covarrubias (2015: 9-19).

de inclusión institucional, con “independencia” de la posición del “lector del mapa” en el momento en que lee precisamente los trazos que va diseminando el cartógrafo o el conjunto de acontecimientos que están trazando las rutas de accesibilidad simbólica a los territorios de lo real de la democracia, en este caso, mexicana.

Ahora bien, esta cuestión se conecta con el propósito de este trabajo: el interés cada vez más creciente por el estudio disciplinario y formativo *desde* la ciencia política (que es la ventana para que la teoría política pueda tener su “primavera”) en México tiene una relación estrecha con las modalidades temporales y políticas del fenómeno de la democratización mexicana, donde a mayores niveles de desarrollo institucional y político de la democracia mexicana (conjuntamente con sus regresiones y transgresiones), mayor ha sido la atención especializada y la exigencia politológica por *comprender y explicar* los avatares políticos e institucionales del primer proceso.

Así pues, la teoría política tendría que ser pensada como una caja de herramientas a medio camino entre la ciencia política, la filosofía política y la sociología política (aunque también hay que incluir a la historia), ya que ofrece los instrumentos necesarios para articular lexicográficamente las categorías de análisis de las realidades pasadas y presentes de una época, una coyuntura, un acontecimiento. Por consiguiente, la teoría política tiene mayor vínculo con los programas de investigación individuales y colectivos que con la enseñanza en las aulas, pues toda indagación empírica de los fenómenos políticos necesita su categorización. En un segundo momento, deviene enseñanza. De aquí que se pueda aseverar que una buena teoría termina siendo aquella que nos hace *pensar*, y además nos ayuda a resolver problemas específicos en el orden conceptual e histórico.

Con esta observación general previa, quisiera ensayar una lectura abierta desde la teoría política sobre algunas realidades políticas recientes de México, con el objetivo de dejar algunos elementos, quizá algunos indicios, de ciertas rutas de trabajo para un programa de investigación posible desde la teoría política en México.

I

En nuestro país, uno de los desafíos mayores que se han desarrollado en el interior del proceso de democratización y en los debates que le acompañaron durante los últimos tres lustros es aquel que tiene su punto de articulación en la contracción de los espacios de la política. Si bien la noción del espacio de la política nos lleva inmediatamente hacia el locus desde donde se ejerce el poder y la autoridad y particularmente del proceso que permite organizadamente alcanzar las sedes reales del poder (por ejemplo, las elecciones);² también cabe sugerir que este fenómeno no agota las posibilidades de la política para que pueda ocurrir por afuera de las esferas del poder y la autoridad. Entonces, si la política no se reduce a ese espacio clásico de intercambio de los intereses agregados, entonces es posible pensar que también tiene una incidencia significativa en otros espacios donde la democracia puede lograr su enraizamiento cultural, incluso biográfico, que se expresan en los modos de existencia compartidos que no pasan por el campo de diferenciación funcional de la competencia partidaria e institucional, pero que tampoco logran su articulación en la lógica de la “liberalización” de los “síntomas” principales de nuestra realidad política.³

Hay que insistir que el nacimiento de las diversas fuentes de *reducción* de las distancias entre las múltiples grupalidades que constituyen los ámbitos de dirección, conclusión y cambio del proceso democrático mexicano no se manifiesta exclusivamente en la esfera de los actores y los procesos institucionales (partidos políticos, sindicatos, congresos, gobiernos estatales, municipalidades, instituciones públicas, etcétera) sino que se ha extendido precisamente al universo de los agentes privados y de los actores sociales que se encuentran en una relación de constante choque a causa de la ampliación de las opciones reales que *regulan* los des/encuentros de estos universos en conflicto mediante la puesta en acción de una economía política que

2 Pensemos que la definición de “espacio político” en el clásico *Diccionario de política* que editaron Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino, se inscribe exclusivamente a su relación con el fenómeno electoral: “Por espacio político se entiende el área de conflicto que está en la base de la relación entre electores y partidos de un determinado sistema político en un cierto momento histórico” (D’Alimonte, 1991, p.530).

3 El libro clásico sobre este desfase necesario y recurrente en la historia de la teoría política es Hirschman (1997).

ha promovido el Estado mexicano en aras de extender el mercado interno de los bienes materiales (identificable con la lógica de la producción de las áreas sociales de igualdad) y sobre todo simbólicos (expresable en la fórmula clásica de la inclusión política) en un *ambiente* que se apoya constante y paradójicamente en lo que llamaré desde una lectura de teoría política *las funciones societales de los procesos de cohesión y desbordamiento democráticos*.

No olvidemos que México, al igual que algunos países de América Latina (principalmente Brasil, Colombia, Venezuela) no fueron en estricto sentido Estados de bienestar como los de Europa occidental, y tampoco “democracias” sociales o regímenes políticos democráticos con funciones de cobertura efectiva del espacio social de las desigualdades (salvo el caso de Costa Rica donde democracia y bienestar coinciden históricamente); en realidad, las funciones públicas de asistencia y bienestar estaban relacionadas con la forma política específica que cobra vida, y en este punto si podemos encontrar diferencias significativas entre los distintos casos, bajo la égida del fenómeno del autoritarismo latinoamericano. Esto quiere decir, además, que había una relación “coincidente” entre autoritarismo y régimen residual de bienestar en América Latina anterior a los procesos de democratización de la región, pues estos últimos comenzaron a manifestarse hacia mediados de los años ochenta del siglo pasado en adelante (Barba Solano, 2007: 46 y ss.). Cabe agregar que la relación ahora clásica entre autoritarismo y régimen de bienestar fue posible en la medida en que se desarrollaron bajo los catalizadores territoriales del dispositivo legal (obviamente autoritario) de erogación de servicios con claras funciones de control de la participación mediante el uso del corporativismo y el clientelismo.⁴

Esta es una de las razones que nos permiten explicar el por qué a partir de la segunda mitad de los años noventa del siglo XX y en los lustros que le siguen, a la democracia mexicana como proceso de producción de orden político se le exige la respuesta a los desajustes o “discrepancias” de los universos sociales en conflicto. De igual modo, es también indicativo de esta situación el desarrollo del populismo más reciente en nuestro país y que

⁴ Aquí, vale la pena analizar desde una perspectiva micro-política los usos del clientelismo político, pues su “molecularidad” nos permite un grado elevado de precisión en cualquier investigación sobre la materia.

no es otra cosa que una manifestación clara de la relación “no coincidente” entre régimen de bienestar (áreas de igualdad) y democracia (inclusión y pluralismo). Incluso, sería necesaria una ulterior precisión: el pluralismo, por lo menos en la versión mexicana, no camina de la mano con la tolerancia (que como sabemos, es un “valor” de la democracia); mucho menos supone la aceptación en la lógica instituyente de la política del conflicto. Se resbala hacia el disenso y su celebración. El problema con esto es que el fenómeno del disenso no traduce al conflicto, y lo que la democracia mexicana ha producido en los tres últimos lustros son distintos ciclos de conflictos. Pensemos a título de ejemplo, los conflictos postelectorales de 2006 y de 2012, donde la utilización del proceso clásico de la democracia en vez de ser fuente de certeza política y social se ha vuelto una constante fuente de conflicto y querrela, ya que termina por sobrepasar sus límites institucionales, desplazando los diferendos (que son el factor clave de la democracia) hacia formas no institucionales, aunado al hecho de que muchas de las dinámicas del conflicto reciente en México han encontrado su receptáculo en formas que inciden fuertemente en el andamiaje institucional, con sus consecuencias en el ámbito de la estructuración de la vida en sociedad.

En este sentido, no es fortuito que los debates sobre la calidad de la democracia en América Latina que cobraron vida hace más o menos quince años intenten incidir en el campo de los llamados regímenes de bienestar (en las dos dimensiones sustantivas de la democracia: igualdad y derechos), pues el éxito o fracaso de su cobertura es indispensable en la estructuración y explicación de los fenómenos que cohesionan o desbordan el ámbito institucional de la participación: por ejemplo, con el incremento reciente de la protesta en la región, aunque habría que decir que este fenómeno no es exclusivo de las realidades políticas latinoamericanas (Calderón Gutiérrez, 2012).

II

Si bien todo discurso académico en ciencias sociales está obligado a fundamentarse en indicios e indicadores de esa realidad que se quiere no sólo describir sino también explicar, es posible sugerir conjuntamente una lectura del tiempo presente de la democracia mexicana a partir de

una serie de miradas en diagonal, en zigzag, que nos ayuden a “traspasar” las fronteras de nuestras cajas disciplinarias,⁵ ya que por momentos pareciera que los anteojos que estamos usando para dar cuenta de las realidades políticas mexicanas tienen problemas de graduación y por ello miramos pésimo los universos de análisis (Zermeño, 2013: 29-34). Por ejemplo, pensemos en la violencia específica que en México fue determinada por el universo del crimen organizado y sus víctimas, que se ha transformado radicalmente entre los años noventa y el día de hoy; la corrupción que a diferencia de la violencia no produce víctimas visibles, entonces, ¿cómo analizarla?; las ilusiones en términos semánticos y culturales sobre la expectativa en la democracia y que está fuertemente relacionada con el predominio del régimen de la comunicación y la colonización de la opinión pública.

Ahora bien, las líneas de fuerza del espacio político de la democracia mexicana pasan por las interacciones de tres diversos regímenes de des/organización del pluralismo y los sistemas de intereses y creencias: 1) el llamado régimen de historicidad (poniendo énfasis en el lugar particular que ocupa las nociones recientes sobre la herencia y la memoria de la política, en específico, la memoria del pasado reciente en México [*legacy*]);⁶ 2) el régimen político (sobre todo en la dirección del llamado “regreso” del Partido Revolucionario Institucional [PRI] a la presidencia de la república); y 3) el régimen simbólico, donde aparecen con insistencia diversos discursos y propuestas que parten de los procesos de distribución de bienes mediante la extensión de las áreas de igualdad y que por momentos, insisto, se aproximan al universo político del fenómeno del populismo.

De este modo, con esta primera jerarquización de las realidades políticas mexicanas a través de cierto lente de la teoría política, ahora podríamos establecer una serie de vectores de relación que parten del análisis institucional y llegan a los efectos sociales de la expansión de la esfera democrática; van del campo simbólico de la política más

5 Al respecto, me parece oportuno visitar el trabajo de Hirschman (1984).

6 Es decir, si no sabemos qué tipo de autoritarismo tuvimos y qué tipo de herencias importó para la democracia, es difícil lograr un enraizamiento del “ethos” democrático en la parte espacial “alta” de la democracia mexicana (élites políticas) y en la parte “baja” de la vida en sociedad.

allá de sus camisas de fuerza procedimentales a su historia “interna” en términos de tiempo presente, donde se han desarrollado recientemente formas de humillación y sufrimiento (véase el reciente libro de Sergio González Rodríguez, *Los 43 de Iguala*) que terminan por ser los espacios “privilegiados” de comprensión del impacto espacial de la diseminación del poder político, ya que este problema se ha vuelto central para la política democrática mexicana, sobre todo cuando se decida cerrar definitivamente sus dolorosas “astillas”, y que por su parte permite la “activación” y “consolidación” de mecanismos de subversión que caminan en una dirección opuesta a la neutralización del conflicto. En este sentido, no tendríamos que perder de vista la poca relevancia de los partidos políticos (principalmente el PRI, PAN y PRD) en su tarea de “guardianes” de las dinámicas sociales que intensifican el conflicto.

III

Para alguien que se ocupa de teoría política, una probable explicación de algunos de los problemas enumerados pueden ser explicados y logramos responder a la inquietud sobre el peso que determinados momentos o *perturbaciones* históricas tienen para un conjunto de eventos políticos que lo seguirán (pero que también lo han acompañado y/o antecedido), ya que llegarán a cambiar la dirección y desenlace de un curso de acontecimientos. Más aún, cuando las perturbaciones/discontinuidades no corresponden espacialmente a la lógica de la política, sino que su orilla de inicio es de otra índole, como puede ser el caso del proceso de estructuración del régimen económico del bienestar, o aquel de la *visibilidad* de la participación (que no es sinónimo de participación política, mucho menos indicativo de sus cuotas en un momento histórico determinado por el proceso político) bajo las formas de la protesta (violenta o no), de la migración y/o hartazgo en términos ideológicos y performativos, o del rechazo/aceptación de las nociones históricas predominantes en torno a la autoridad y el orden (Covarrubias, 2012: 47-85).

Para terminar, quizá sea útil deslizar una hipótesis: el espacio político de la democracia mexicana está supeditado a un campo de fuerza que

erosiona las maneras de existencia compartida y que al mismo tiempo es la manifestación más palpable (y posible) de la instauración de un ambiente democrático “post-político”, es decir, en México nos encontramos en el pico más alto de esta modalidad específica del sistema de regulación y control de la política que se manifiesta agudamente por medio de una serie de fenómenos contrarios al orden legal y estatal en las distintas regiones de México, en los “campos de batalla” de los espacios políticos “otros”, cuyo síntoma más característico es la pérdida de la voz del “nosotros” de extirpe nacional, y con esta pérdida asistimos a la liquidación de la función integradora de lo disperso en la dimensión del Estado.

REFERENCIAS

- Barba Solano, C. (2007), “América Latina: regímenes de bienestar en transición”, en J. L. Calva (coord.), *Agenda para el desarrollo. Vol. 11: Empleo, ingreso y bienestar, México*, Miguel Ángel Porrúa/UNAM.
- Boudon, R. (1985), *Il posto del disordine. Critica delle teorie del mutamento sociale*, Boloña, Il Mulino.
- Calderón Gutiérrez, F. (coord.), (2012), *La protesta social en América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI editores/PNUD.
- Covarrubias, I. (2012), “¿Formas de cambio político o cambios sin forma? Anotaciones sobre la democratización mexicana y sus pendientes”, en R. Ocampo Alcántar y J. C. Cruz Revueltas (coords.), *México, una centuria. Estudios sobre el siglo XX mexicano*, México, Publicaciones Cruz O., S. A.
- , (2015), “Introducción: Ideas y presencias de la teoría política contemporánea en América Latina”, en I. Covarrubias (coord.), *Figuras, historias y territorios. Cartógrafos contemporáneos de la indagación política en América Latina*, México, Facultad de Economía “Vasco de Quiroga” de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2015.
- D’Alimonte, R. (1991), “Espacio político”, en N. Bobbio, N. Matteucci y G. Pasquino (directores), *Diccionario de política*, México, Siglo XXI Editores, vol. 1.
- Hirschman, A. O. (1984), *De la economía a la política y más allá. Ensayos de penetración y superación de fronteras*, México, FCE.
- (1997), *The Passions and the Interests. Political Arguments for capitalism before Its Triumph*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- Natason, M. (2003), “Introducción”, en A Schutz, *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Zermeño, S. (2013), “Las sociedades que mejor viven, son aquellas en las cuales las personas tienen poder en lo social”, *Metapolítica*, vol. 17, núm. 81, abril-mayo.

LAS TRANSFORMACIONES CONTEMPORÁNEAS DE LA DEMOCRACIA

Lic. Cristhian Gallegos Cruz

Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora
cris-549@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En 1984 el filósofo italiano Norberto Bobbio escribía una de sus obras más célebres, *El futuro de la democracia*. En este trabajo reflexionaba sobre lo impredecible que puede resultar delinear la trayectoria de la democracia, puesto que la experiencia reciente había evidenciado que la democracia tenía un futuro problemático que yacía en su interior. Las cuestiones a las que referimos son las prácticas ilegales y en ocasiones criminales que desde y a través del Estado se desprendían.¹ Además de las dificultades mencionadas, se añadían “las promesas incumplidas” que son “la sobrevivencia del poder invisible, la permanencia de las oligarquías, la supervisión de los cuerpos intermedios, la reivindicación de la representación de los intereses, la participación interrumpida y el ciudadano no educado” (Bobbio, 2012: 16).

A pesar de los problemas internos, la apuesta de Bobbio sobre el futuro de la democracia se funda sobre su capacidad de *cambio* que se manifiesta por un lado, en el ámbito institucional; por el otro, en sus contenidos. Precisamente con la noción de cambio intentamos puntualizar algunos elementos que hacen que la democracia contemporánea adquiera un significado diferente en el que su uso excesivo —ya

1 En la década de los setenta, Norberto Bobbio (2013: 34) acuñó la categoría de poder invisible con la intención de designar que a las actividades realizadas por las instituciones públicas se le contraponen otro poder que tiene fundamento en la ilegalidad. En esta dimensión clandestina del poder se sitúan “las asociaciones delictivas, la mafia, las asociaciones subversivas, los grupos de conspiradores, de terroristas (las iniciales de la temible Oas significaban *Organization de l’arméé secrète*). Siempre ha existido y, al parecer, desafortunadamente, no es posible prescindir de él, un poder invisible en el interior del Estado, que incluye los servicios secretos para la seguridad interna y externa del Estado”.

sea como discurso o actividad que justifica las acciones de los actores políticos— tiene un papel importante. En este sentido, apuntamos al malestar con la calidad de la democracia² y no con su rechazo. Nos referimos a la calidad pues los resultados obtenidos por los gobiernos democráticos han sido muy bajos en el sentido de alcanzar mayor igualdad y libertad, pero también se ha conjuntado el poco crecimiento económico.

A la democracia se le dio la encomienda de resolver los grandes problemas políticos; sin embargo, la democracia no es un dispositivo que provee el cambio de manera rápida sino lenta. Por eso, al no marcar un límite sobre lo que podemos y debemos esperar de la democracia estamos atestiguando la pérdida de su sentido.

Considerando lo anterior, es necesario “liberar” a la democracia del exceso que adquiere el concepto en el tiempo de la generalización de sus prácticas. Para alcanzar tal objetivo es pertinente considerar las siguientes cuestiones: ¿qué pasó con la democracia? ¿En qué momento y por qué circunstancias la democracia tuvo que hacerse cargo de la esperanza de los hombres? ¿En qué consisten los límites de la democracia? Las preguntas planteadas interrogan las transformaciones de la democracia, por eso, iremos precisando el asunto a través de tres cambios evidentes: 1.1) una definición contemporánea de la democracia; 1.2) ciudadanía de clase frente a la ciudadanía de compromiso; y 1.3) una educación para la democracia.

1. UNA DEFINICIÓN CONTEMPORÁNEA DE LA DEMOCRACIA

Las investigaciones teóricas y empíricas que desde la ciencia política y la sociología se realizaron para definir el concepto de la democracia

2 Algunos estudios muestran que medimos la calidad de la democracia a partir de: 1) el respeto al Estado de derecho; 2) la transparencia y rendición de cuentas; 3) la reciprocidad; 4) el respeto a los derechos y 5) mayor igualdad (Morlino: 2007: 30). Los cinco puntos convergen para elevar tanto las expectativas como la satisfacción del ciudadano con los resultados que otorga el gobierno.

después de la Segunda Guerra Mundial nos llevan, por un lado, a superar la teoría clásica que definía la existencia de un cuerpo político (pueblo) que por medio de su voluntad realizaba el bien común, y nos dirigen a una interpretación más amplia donde libertad de competencia y caudillaje político³ son elementos fundamentales del concepto (Schumpeter, 1996: 321-342). Por otro lado, el triunfo de la democracia sobre los diversos autoritarismos marca una diferencia sobre las formas en que la reproducción del poder es comprendida, sobre todo cuando afecta la vida de los ciudadanos e individuos. Estos cambios llevan a definir a la democracia a partir de un entramado institucional y procesal⁴ necesarios. Entonces, cuando Norberto Bobbio (2012: 24) define a la democracia como “un conjunto de reglas (primarias o fundamentales) que establecen *quién* está autorizado para tomar las decisiones colectivas y bajo qué *procedimientos*” toma en cuenta que la democracia no puede imponerse, tampoco desbordar los límites normativos que la contienen.

Sin embargo, las interpretaciones acerca de la democracia se han ido distorsionando a causa del actual proceso de globalización que se manifiesta por medio de crisis económicas, dispositivos tecnológico-informáticos y las distintas relaciones de poder político-económicos internacionales. En los últimos años del siglo XX, el discurso político sobre la democracia se orientó hacia determinar el horizonte que era mejorar el crecimiento económico, ya que eso desembocaría en el mejoramiento de la calidad de vida de los individuos. Contrario a lo que se pensaba, los efectos fueron el incremento de la miseria, la angustia, el miedo y la pobreza cuantificable y subjetiva. Estos problemas intensificaron la afirmación de que los gobiernos en democracia son incapaces para controlar o manejar diferentes crisis sociales y económicas.

3 El caudillo político es aquel hombre haciendo uso de diversos medios económicos y simbólicos manda, dirige y recluta a una variedad de ciudadanos que comparten por gusto o necesidad ciertas preferencias políticas. Es ilustrativo el caso del *boss* americano.

4 Los procedimientos mínimos que necesita un régimen político para ser considerada como democracia son elecciones libres y periódicas, elección de cargos públicos, libertad de expresión, diversas fuentes de información, ciudadanía participativa y asociaciones civiles y políticas autónomas.

Un ejemplo, de acuerdo al informe de 2013 del Latinobarómetro en América Latina muestra que los países en democracia con población en mejor situación económica son Ecuador 57%, Uruguay 47%, Panamá 44% mientras que los peores países en democracia con mala situación económica son Chile 34%, Argentina 26%, Nicaragua 26%, Brasil 26%, El Salvador 23%, Venezuela 23%, Bolivia 22%, Perú 21%, Costa Rica 19%, Colombia 17%, Paraguay 17%, México 10%, Rep. Dominicana 10%, Guatemala 7%, Honduras 6%. El resultado de esta creencia refuerza la insatisfacción e inutilidad de la propia democracia para generar sentido en la vida de los individuos.

Lo que encontramos ahora es un tiempo de sinsentido. El sinsentido es la condición de contrariedad de las certezas conceptuales e institucionales que daban significado a la vida (Lechner, 1998: 192-195). Las bases a través de las cuales determinábamos el sentido de la actividad política y social entraron en el campo de la contrariedad y fragilidad. En el tiempo de sinsentido, la economía de mercado es el puente que desarticula el cuerpo político del nosotros-comunidad para dar lugar a un “alguien” o “algo” excluido de la política, pero no de la economía. Recordemos, la base actual de los discursos políticos es que podemos acceder a casi todos los bienes y servicios siempre que podamos pagar por ellos. La política ya no es el camino a seguir para mejorar la calidad de vida porque tiene altos costos monetarios y de participación. Además es una actividad con mala reputación.

Esta condición impacta de forma considerable el significado de la democracia para explicar las nuevas relaciones político-económicas entre gobiernos nacionales, organismos internacionales y empresas transnacionales. También debemos argüir que algunos elementos de la política como son los partidos políticos, los representantes y participación adquieren características diferentes. Los partidos políticos ya no son aquellas organizaciones que incorporaban las exigencias y encapsulaban la participación de los ciudadanos, por el contrario su actividad se enfoca a la recaudación de recursos económicos que les permitan competir por los puestos del gobierno, y desde allí desplegar

una serie de normas y decisiones que buscan el crecimiento económico (Zolo, 2010: 37). Los representantes políticos han abierto una brecha con el votante en la que se pierde el sentido de identificación, pero se ha impuesto la flexibilidad que permite consumir distintas ofertas políticas que pueden ser contradictorias a las ideas políticas de los votantes. La flexibilidad de la que hablamos deja abierto un vacío que se llena con la búsqueda individual de los intereses por lo que la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones se vuelve una actividad residual garantizada por la ley.

Los efectos de la globalización son cada vez más visibles en las funciones institucionales, así como en la subjetivación de la política. Por eso, para determinar el significado de la democracia es importante atender a las subjetividades. En este sentido, vale la pena preguntarse ¿qué valor adquiere la democracia en las vivencias de las personas? O bien, si consideramos que el efecto dado por la relación entre liberalismo económico y democracia es una suerte de despojo de las certezas, podríamos preguntarnos ¿qué poseen los desposeídos en la democracia?

Como Norbert Lechner (1998) ha señalado con precisión, la potencialidad de la democracia, es decir la capacidad de la democracia para producir un efecto positivo o negativo en la percepción de la ciudadanía, depende de las exigencias en las que está fundada. Para nosotros, la democracia es el horizonte donde las instituciones y actores realizan actividades políticas y sociales a través de una serie de normas que hacen posible la convivencia más o menos armónica, más o menos igualitaria. Pero históricamente, la democracia se funda en una concepción de esperanza que por su recorrido se transmite al terreno político. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2016) la fe puede ser entendida como la “confianza, buen concepto que se tiene de alguien o de algo”, “palabra que se da o promesa que se hace a alguien con cierta solemnidad o publicidad”, “seguridad, aseveración de que algo es cierto”.

Si vamos unos años atrás, la noción de esperanza es válida para Europa después de la Segunda Guerra Mundial, pero también para gran

parte de los países de América Latina que transitaron a la democracia en los últimos años del siglo XX. Si quisiéramos englobar en una frase el horizonte de la democracia, tendríamos que referirnos a la oración —empleada como eslogan de la oposición chilena en el tránsito de régimen político— *la alegría ya viene*. En él confluye la aspiración de la democracia como la construcción del orden deseado y el gobierno deseado por todos.

En este momento, nuestra percepción sobre el funcionamiento de la democracia no está fundada en la buena vida y la alegría sino en el miedo y la incapacidad de cambiar las relaciones verticales de poder (mercado-gobierno-ciudadano). El miedo es la sensación del mal y el mal es el daño. Los ciudadanos dañados por las diferentes decisiones se sienten desprotegidos y expuestos a diversas amenazas generadas por decisiones políticas, económicas y sociales. La idea de daño se incrementa con la retirada del Estado como proveedor de los diversos servicios públicos. La apropiación de los servicios por parte del sector privado se tornó un problema político pues incrementó el malestar con el orden democrático puesto que expuso a los ciudadanos a mayores niveles de desigualdad y libertad.

Ahora bien, en el tiempo del sinsentido la democracia se vuelve una cuestión trivial, ya que cuanto más intenta expandir su campo de actuación, por ejemplo en el terreno de los derechos, nos damos cuenta que más lejos estamos de garantizar tales bienes. Los individuos, al no percibir los resultados prometidos, suelen darle menor importancia a la democracia y se entran en una etapa de desvinculación donde los problemas de legitimidad y mal funcionamiento de las instituciones son cosas ya conocidas. Una observación más puntual, la brinda Colin Crouch (2004: 30) al considerar que el mal funcionamiento de la democracia tiene relación con la preponderancia del mercado sobre el Estado para promover mayores mercancías a las que pueden tener acceso los individuos, también señala que las relaciones de poder entre los grupos empresariales y el Estado son de manera vertical, pues la permanencia de algunas empresas está condicionada a mejorar la

rentabilidad de la inversión. Además, agrega que el ciudadano ve en la política menor posibilidad de conseguir sus deseos. Al respecto, podemos relacionar el tiempo sinsentido con la decadencia del interés por la democracia y conjeturar que estamos en presencia de una posdemocracia entendida como:

El concepto de posdemocracia nos ayuda a describir aquellas situaciones en las que el aburrimiento, la frustración y la desilusión se han logrado arraigar tras un momento democrático, y los poderosos intereses de la minoría cuenta mucho más que los del conjunto de personas corrientes a la hora de hacer que el sistema político las tenga en cuenta; o aquellas otras situaciones en los que las élites políticas han aprendido a sortear y a manipular las demandas populares y las personas deben ser persuadidas para votar mediante campañas publicitarias (Crouch, 2004; 35).

La democracia contemporánea está atrapada en una situación en la cual, el impulso económico cancela el poder político por medio del decrecimiento institucional y la desconexión de la vida pública. La participación de los ciudadanos en la actividad política se presenta como algo real, pero no lo es, ya que se sustenta en el consumo de mayores opciones políticas que descartan en función de ser el menos malo. También los ciudadanos consumen información y evidencias en las que los gobiernos reivindican el interés de clase sobre el de la universalidad. En sí, el significado de la democracia se trivializa porque el individuo no alcanza a percibir sus beneficios.

2. CIUDADANÍA DE CLASE FRENTE A LA CIUDADANÍA DE COMPROMISO

Los actuales discursos políticos y sociales reivindican la posición del ciudadano como aquel actor que se contrapone al poder de los partidos y el gobierno en la democracia. Pareciera que, este simple discurso engloba los lugares a donde se dirige toda actividad ciudadana. Sin embargo, desde una perspectiva más amplia, podemos decir que el estatus de ciudadano no presupone un sujeto participativo en la vida

en comunidad, y tampoco un ejercicio incremental de los derechos que posee. Por eso no basta decir que a mayor participación del ciudadano menor son los agravios cometidos por el gobierno.

Lo que hay detrás de la ciudadanía en la democracia contemporánea es una interpretación particular de la posición que ocupa. Por una parte, tenemos la ciudadanía de clase que busca por medio de sus capacidades monetarias, intelectuales, sociales y simbólicas acceder a los bienes y servicios que el mercado le ofrece; por otro lado está la ciudadanía de compromiso que cree, juzga y confía en que la democracia puede cambiar su vida (Crouch, 2004). Ahondemos más sobre estas dos particularidades de la ciudadanía.

La ciudadanía de clase se ubica en un nivel donde “todo es negociable”, y adquiere, aunque no queramos, una connotación económica. Su aparición está estrechamente relacionada con la crisis de la política igualitaria que dejó el *Welfare State* (Estado benefactor) hacia los últimos años del siglo XX. La política igualitaria del Estado benefactor llegó a ser juzgada como respuesta al interés público, ya que dotó a las masas de mayor relevancia en actividad política y les otorgó servicios de educación, trabajo y salud. Pero a medida que el mercado superó la relevancia del poder político, igualmente quebrantó los límites de los derechos de ciudadanía volviéndolos un bien comerciable, así que los servicios y valores terminan por ser una mercancía. Esta circunstancia es peligrosa para la democracia, debido a que modifica la calidad de los servicios que en algunos casos son mejores, mientras que otros casos los bienes se convierten en cosas residuales y de mala calidad.

En este sentido, se vuelve una simple reivindicación de los intereses por parte de los que pueden o no acceder a los servicios y bienes. Aquí tiene lugar el caudillaje político y el corporativismo pues actúan como soporte de las diferencias de ciudadanía al intentar reducir los costos de acceso a los bienes. No es casual que la exigencia sobre el cumplimiento de los derechos encuentre lugar en el reclamo de un agravio sufrido sea real o ficticio.

En lo que refiere a la ciudadanía de compromiso, nace después de la Segunda Guerra Mundial, cuando en medio de la configuración política, los diferentes países vencedores de la guerra establecen, por medio de la Constitución, que los derechos son un valor universal que reivindican al ser humano (Costa, 2012: 185). A partir de este momento, existe una suerte de compromiso con la democracia, con especial énfasis a obstaculizar, por medio de la vía política legal y la movilización política, la desviación del poder político que recaiga en nuevas formas de genocidio y autoritarismos. En la democracia contemporánea la ciudadanía de compromiso representa para el mercado el elemento discordante, debido a que subordina el intercambio de mercancías y bienes para alcanzar el establecimiento de los derechos sociales. La ciudadanía de compromiso es una pieza preponderante en el mantenimiento y sentido de la democracia contemporánea porque vincula utilidad con bienestar.

3. UNA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

El tema de la educación para la democracia ha estado relacionada con la cultura política como formación del ciudadano en un agente virtuoso e interesado por la cosa pública. Los ciudadanos debían considerarse como agentes activos de la discusión pública y participantes por medio de la votación. Sin embargo, la experiencia de los últimos años nos muestra el malestar con la política y el clientelismo como obstáculos que contribuyen a incrementar las polaridades de la ciudadanía de clase y de compromiso. De esta manera, los señalamientos de Bobbio (2012) sobre el ciudadano no educado forman parte de un problema más extenso que tiene base en el desarrollo de los mercados y la globalización. Siendo así, es valioso preguntarnos ¿existe alguna alternativa para “salvar” a la democracia del ocaso en la globalización? (Zolo: 2010).

Una de las propuestas más interesantes la brinda Danilo Zolo (2010) que indica que la superación de las dificultades de la globalización hacia la democracia puede lograrse en el momento que se restituyan

los atributos de autonomía y seguridad. En otras palabras, la lógica de la democracia y la política suelen estar relacionadas con los discursos de inclusión que defienden las posiciones y los derechos, pero eso no significa que sean garantizados. La autonomía es posible cuando no se depende de nadie para mostrar interés en aceptar las identidades colectivas y ciudadanas. La libertad no es condición del mercado sino de la política, por eso se hace necesario que los individuos confíen en las instituciones.

Aunado a lo anterior, otras alternativas para liberar a la democracia nos incitan a fortalecer el funcionamiento de las instituciones políticas y gubernamentales con mayor apertura en la toma de decisiones y rendición de cuentas. Esta cuestión es positiva, pero insuficiente para resolver los problemas. Necesitamos incrementar las competencias y capacidades de los ciudadanos para hacerse responsables de lo público⁵ pero también para elaborar criterios propios que dignifiquen el trabajo y la vida. Entonces, el camino es tener una *educación para la democracia* que ponga atención en aspectos importantes de la vida en común.

De acuerdo con algunas interpretaciones de Martha Nussbaum (2010) existen dos direcciones por las cuales transitan los gobiernos democráticos: el desarrollo económico y el humano. Los Estados-nación viven en tensión permanente a causa de estas direcciones. Por una parte, los países que buscan el desarrollo económico justifican sus acciones con un discurso emotivo y desmedido que prevé el advenimiento de la riqueza con políticas de apertura económica. Se dice que tal o cual reforma harán que la competencia de las empresas en el mercado internacional mejore. El crecimiento económico se convierte en una acción de predicción del futuro que se tensa entre lo deseable y lo realizable. Por eso, cada año los países, manifiestan sus aspiraciones de producción diciendo que el Producto Interno Bruto (PIB) será del X% pero cuando se analiza el balance el crecimiento fue de -X%.

5 Lo público no tiene que ver exclusivamente con una cuestión de espacio y política, antes, tiene una connotación de lo común y la potestad. En cuanto a lo común se refiere a generalidad, lo ordinario, lo frecuente y lo vulgar. En cuanto a la potestad tiene que ver con la jurisdicción. Por eso lo público concierne a las leyes y al estar juntos.

La búsqueda del desarrollo económico por parte de diversos países no considera la distribución del ingreso, tampoco la movilidad social que pueda tener. Lo que necesitamos en este tipo de paradigma son datos informáticos y económicos que nos digan rudimentariamente el estado de las cosas. El pensamiento que se forma en los países que buscan el desarrollo económico es el del olvido o la omisión. Se ha impulsado la educación en áreas de conocimiento informático y tecnológico para mejorar la competitividad de los mercados. Por otra parte, está la vertiente que promueve la educación para la democracia, su búsqueda no es la de eliminar el crecimiento económico, sino de equilibrar sus efectos, pero sobretodo dar sentido a la democracia, por eso este tipo de educación promueve la creación del ciudadano de compromiso. Una educación para la democracia está comprometida con la enseñanza de los valores morales, políticos y sociales; reivindica la memoria histórica y desarticula la vertiente nacionalista de la ciudadanía (Nussbaum, 2004).

Ahora bien, la educación para la democracia está vinculada con el desarrollo humano porque se concentra en “las oportunidades o “capacidades” que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación política y la educación” (Nussbaum, 2010: 47). La democracia contemporánea tiene que armonizar desarrollo económico y humano con la intención de hacer soportable el presente. Si bien es cierto, la dirección económica por la que se han guiado los gobiernos ha traído consecuencias como la comercialización de los derechos de ciudadanía y el incremento de la pobreza, también es cierto que los individuos tienen la necesidad de luchar por sobrevivir y reivindicar sus derechos.

Haciendo uso de la lógica economista donde las decisiones se toman con base en la racionalidad, ¿no parece necesario reivindicar los derechos y la buena vida por medio del establecimiento del límite entre actividad económica y política? Si las probabilidades de participar en discusiones públicas son escasas y la interferencia en las decisiones

se reduce a la voluntad de representante, ¿no es racional preguntarnos si el desarrollo tiene algún sentido? Por cuanto nos dicen que el desarrollo es un fin en sí mismo, vale la pena saber si los ciudadanos tienen las *capacidades* técnicas y conocimientos reflexivos sobre cuestiones políticas, sociales y económicas pues:

la desigualdad no puede ser reducida solamente a la desigualdad del ingreso, concierne también al acceso al crédito, al patrimonio, al empleo, al conocimiento. Es fundamental comprender la noción de *capability* desengancha el concepto de pobreza de una interpretación simplemente monetaria, antes bien, la ubica sociológicamente en un ámbito relacional en el nivel medio, dentro de una particular colectividad (Descamps, 2012: 96).

La educación para la democracia marca límites que permiten a las poblaciones reaccionar ante diversas transgresiones de la economía y la política. La construcción de la democracia como forma de vida parte de generar una noción del límite frente a las atrocidades de la política y la economía. Por eso es importante el sentido de pertenencia que no se reduce a una cuestión de territorio, va más allá, tiende a relacionar individuo y democracia, individuo y derechos humanos, individuo y leyes, al individuo con el individuo. En fin, es una relación entre el universo simbólico e institucional, entre lo real y lo posible.

CONCLUSIONES

En nuestros días, la democracia, en términos conceptuales y prácticos, ha sufrido cambios sustanciales que nos permiten diferenciarla de otros momentos históricos en los que adquirió relevancia. Nuestra reflexión sobre la democracia contemporánea ofrece una visión sobre lo que se quiere de la ella pero también sobre lo que interfiere para dotarla de mayores atributos pero de menor significación y aprecio entre los ciudadanos. Sin duda, la democracia contemporánea significa sobretodo pérdida de sentido pero también plantea la posibilidad de dotarla de valor simbólico.

REFERENCIAS

- Bobbio, N. (2012). *El futuro de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, N. (2013). *Democracia y secreto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corporación Latinobarómetro. (2015). Informe 2013, recuperado de: http://www.latinobarometro.org/documentos/LATBD_INFORME_LB_2013.pdf.
- Costa, P. (2012). Democracia y derechos. *Andamios. Revista de investigación social*, 17 (81), 163-216.
- Crouch, C. (2004). *Posdemocracia*. México: Taurus.
- Descamps, C. (2012). Interrogar al concepto de desarrollo, *Metapolítica*, 16 (76), 94-99.
- Diccionario de la Real Academia Española. (2016). Fe, recuperado de <http://dle.rae.es/?id=AF8rq9a>.
- Lechner, N. (1998). Nuestros miedos. *Perfiles Latinoamericanos*, (13), 179-198.
- Morlino, L. (2007). Calidad de la democracia. Notas para su discusión. En. C. Cansino e I. Covarrubias, *Por una democracia de calidad. México después de la transición* (27-53). México: CEPACOM.
- Nussbaum, M. (2010). Educación para la renta, educación para la democracia. En M. Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (33-49). Buenos Aires: Katz Editores.
- Schumpeter, J.A. (1996). *Capitalismo, socialismo y democracia*. España: Folios.
- Zolo, D. (2010). El ocaso de la democracia en la globalización. *Metapolítica*, 14 (71), 36-44.

LA FUNCIÓN DE LOS POETAS EN LA COMUNIDAD. UNA INTERPRETACIÓN DE LA OBRA PLATÓNICA

Mtro. Harriet García de Vicuña Gortazar

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

harrietgdevg@hotmail.com

Este escrito¹ parte de cierta interpretación que se ha dado de la crítica platónica a la poesía y que considera que la filosofía de este último autor es, en cierta medida, una reacción contra ella. Lo anterior se analiza con la anécdota, narrada por Diógenes Laercio, que presenta a Platón como un joven escritor de poemas que cambia de vocación tras escuchar a Sócrates. Este cambio en Platón se ve como la prueba de que la filosofía es consecuencia de un resentimiento contra aquello en lo que no pudo destacar el ateniense y, por lo tanto, tiene un origen traumático. Esta sería la razón por la que Platón decide expulsar a los poetas de la *polis* de virtud que propone en *República*. Por lo anterior, en este escrito se retoman las razones que pueden fundamentar la mencionada interpretación para, por último, analizar si la relación problemática de Platón con la poesía, no puede entenderse con otros parámetros.

El exilio de los poetas, consecuencia aparentemente inevitable de la crítica que hace Platón a la poesía, ha generado infinidad de críticas y comentarios, por no decir reacciones escandalizadas, hasta el punto que se ha llegado a afirmar que el ateniense quiere expulsarlos de la *polis* de virtud que propone en *República* porque “la filosofía surge contra la poesía” (Marieta, 2010: 85). La filosofía, se dice, se reivindica a sí misma gracias a esta descalificación sumaria de la poesía.

La crítica que a la poesía hace Platón a lo largo de su obra, así como el exilio al que condena el ateniense a los buenos poetas en *República*, es considerada como uno de los puntos culminantes de lo que María Zambrano denomina como la “condenación de la poesía” (Zambrano, 2010:

1 Texto presentado originalmente en la Jornada Académica: *El cuerpo simbólico y social de la vida espiritual*; realizada el 25 de febrero de 2011 en el Instituto Salesiano de Estudios Superiores.

14) por parte de la filosofía. Este gesto parece querer consagrar el triunfo del pensamiento racional sobre la palabra poética (ya que a esta última se le arrebató la posición central de la que había gozado en la sociedad griega hasta la aparición del *logos* filosófico), y condenarla a “vivir en los arrabales” (Zambrano: 14), en la periferia del pensamiento. El filósofo niega toda validez a la palabra poética.

La filosofía nace como un saber que se define en contra de aquello en lo que su más ilustre representante no pudo destacar. Un resentido Platón se convierte en el mayor inquisidor de la poesía y decide utilizar todas las armas de su nuevo saber para destruirla. Su odio se nutre de la nueva certeza filosófica, y con el poder que le da su “fe del converso”, propia de un poeta frustrado, lucha contra la antigua verdad que le hacía ser. Nos preguntamos, ¿qué evento pudo desencadenar semejante reacción en el ateniense?

En una anécdota descrita por Diógenes Laercio en el libro III de su obra *Vidas de los Filósofos Ilustres*, se nos presenta a Platón como un joven dedicado a la escritura de ditirambos, poesía lírica y tragedia (Laercio, 2008: 155), hasta que un encuentro con Sócrates le lleva a abandonar esa actividad y a emprender el camino de la filosofía. Tras escuchar a Sócrates, Platón quema la tragedia que iba a presentar en el Teatro de Dionisio, mientras pide la ayuda del Dios Hefesto, patrón de la filosofía (Laercio: 37). La anécdota no nos describe un fracaso trágico de Platón, una burla inmisericorde por parte de sus conciudadanos atenienses que pudiese justificar el resentimiento platónico, por lo que, parece lógico pensar, la reacción de Platón debe fundamentarse en lo dicho por Sócrates. ¿Qué ha podido decir Sócrates que ha generado ese efecto?

Puestos a especular podríamos pensar que Sócrates se encontraba lanzando una feroz diatriba contra la poesía, la cual podría haber hecho ver a Platón lo absurdo e inútil de su actividad pero, evidentemente, no tenemos ningún elemento para sustentar semejante hipótesis. Lo escrito por el propio Platón parece descartar semejante posibilidad ya que la relación que describe entre Sócrates y la poesía se asemeja más a la de un amante

de la misma que a la de alguien que pretende destruirla. Lo podemos ver en la referencia explícita a la actividad poética de Sócrates en el *Fedón* platónico, por lo que se nos hace todavía más difícil imaginarnos a Sócrates en feroz diatriba contra la poesía.

En el mencionado texto platónico, Sócrates le comenta a Cebes de un sueño recurrente que le exhorta a hacer música. El ateniense dice que siempre había considerado que obedecía a ese exhorto haciendo lo que hacía, filosofía, ya que no hay música más excelsa que ella pero que, a pesar de ello, decide aprovechar el tiempo que la fiesta del Dios le ha otorgado al retrasar su ejecución, componiendo “música popular” (*Fedón*, 61a), poemas; concretamente decide obedecer este mandato haciendo poesía con los mitos de Esopo ya que “el poeta debía, si es que quería ser poeta, componer mitos y no razonamientos” (*Fedón*, 61b). Sócrates olvida momentáneamente la labor a la que ha consagrado su vida, filosofar, para así poder cumplir con el deber religioso que le exige su visión, y que él cree que es el de componer poemas. El piadoso Sócrates obedece al Dios y ocupa su tiempo con la poesía.

La actividad poética que describe la anécdota narrada parece negar la posibilidad planteada, por lo que debemos replantear la cuestión abordada y seguir preguntándonos sobre lo que Sócrates pudo haber dicho para que Platón cambiase su vocación, socialmente muy prestigiosa, de manera tan radical. Como se ha mencionado, resulta imposible responder a esa pregunta, pero no tanto imaginar qué estaba haciendo Sócrates, ya que él mismo nos dice en qué consiste su actividad principal en la defensa que plantea ante el tribunal ateniense que lo juzga por impiedad y corrupción de la juventud: él acostumbra a preguntar a los que dicen saber, para así aprender de ellos (*Apol.* 21c) y, como menciona el propio Sócrates en su *Apología*, algunos de sus interlocutores habituales son los poetas, “los de tragedias, los de ditirambos y los demás” (*Apol.* 22b).

Por la ubicación mencionada por Diógenes Laercio nos permitimos el lujo de suponer que Sócrates puede encontrarse cuestionando o a un poeta o a un amante de la poesía, por lo que, en la situación plantea-

da, una posible pregunta podría ser la siguiente: ¿qué quiere decir lo que has escrito en tu poema? (*Apol.* 22b). Dicha pregunta, que es la que parece condensar la inquisición socrática en relación a la poesía, parece que nunca tuvo una respuesta totalmente satisfactoria por parte de los poetas porque, como el propio Sócrates afirma en la *Apología*, “casi todos los presentes podían hablar mejor que ellos sobre los poemas que ellos habían compuesto” (*Apol.* 22b). Aunque digan muchas cosas hermosas en sus poemas, no saben nada de lo que dicen en los mismos (*Apol.* 22c).

Los poetas no hacen sus composiciones por ser sabios, “sino por ciertas dotes naturales y en estado de inspiración” (*Apol.* 22c), por lo que no son capaces de responder a la pregunta de Sócrates dando razón de lo dicho en sus composiciones, lo cual llena al ateniense de tal perplejidad que afirma que, en palabras del Dios, “Es el más sabio, el que, de entre vosotros, hombres, conoce, como Sócrates, que en verdad es digno de nada respecto a la sabiduría” (*Apol.* 23b). El filósofo advierte a los poetas de los límites de su decir en lo que parece ser una invitación a seguir el camino de la filosofía pero, y si nuestra interpretación es correcta, ¿qué tiene de especial la inquisición socrática y su “consciente ignorancia” como para obligar a un poeta, Platón en este caso, a abandonar su prestigiosa actividad? ¿Cuál es el atractivo de la vida filosófica, si es que tiene alguno?

La respuesta a esta cuestión nos la da el propio Platón en la *Carta VII*, cuando trata de justificar la razón por la que ha aceptado la invitación de Dionisio, tirano de Siracusa: su viaje pretende, nos dice el ateniense, comprobar si el rumor que ha llegado a Atenas de que el siracusano está inflamado por la llama de la filosofía es cierto o no lo es (*Carta VII*, 340b). Platón justifica este viaje desde una premisa que para él es una total evidencia, es decir, que nada tiene de extraño “que un hombre joven, con buena capacidad para aprender, oyendo hablar continuamente de temas elevados, sintiera un amor apasionado por la vida perfecta” (*Carta VII*, 339e), que no es otra que la filosófica.

La cuestión es que lo único que encuentra en Siracusa es a un tirano rebosante de ideas mal asimiladas (*Carta VII*, 340b), es decir, alguien que considera que ya ha aprendido suficiente de todo y, por lo tanto, enemigo

del esfuerzo necesario para la vida filosófica. Dionisio ya se cree sabio por lo que no tiene intención de perder su tiempo en “una larga convivencia con el problema” (*Carta VII*, 341c) hasta que “el camino que se le ha enseñado le parece maravilloso [...] y no afloja el paso hasta que ha alcanzado todos sus objetivos o consigue fuerzas para poder caminar sin su instructor” (*Carta VII*, 340b). El filósofo debe consagrar sus esfuerzos a convivir con el problema de su interés. Esta exigencia coloca la labor del filósofo en el ámbito de la reflexión y el cuestionamiento más que en el de la respuesta. Las habilidades que tiene que perfeccionar son las del preguntar, ya que la pregunta es aquello que define el camino filosófico. Sin problemas a los cuales cuestionar, no hay filosofía.

Este esfuerzo cuestionador del filósofo, esta larga convivencia con el problema, es lo que podemos detectar en la siguiente narración que nos hace Diógenes Laercio sobre las actividades de Platón tras su encuentro con Sócrates. Según se cuenta, Platón empieza por seguir a Sócrates² para, tras la desaparición de éste, pasar a frecuentar a Crátilo el Heracliteo; después se relaciona con Hermógenes, seguidor de Parménides, para luego retirarse a Megara junto a Euclides para, a continuación, marcharse a la escuela de Teodoro el matemático, en Cirene; posteriormente irá a Italia para así conocer a los pitagóricos Filolao y Éurito, para después visitar a los profetas de Egipto, los más destacados representantes de esa filosofía fundada por el dios Hefesto para, por último, recabar en Atenas, tras no haber podido cumplir su propósito de visitar a los magos de Persia por culpa de las guerras de Asia. Distintos maestros, distintas perspectivas, distintos problemas, distintas preguntas.

Este cansino transitar, metáfora elocuente de los problemas y las penalidades de la labor filosófica, nos habla de la búsqueda incansable de alguien que pueda ayudar al joven Platón en su labor filosófica. El joven poeta abandona su prestigiosa actividad para buscar a los instructores que le podrán ayudar en esta búsqueda, en esta larga convivencia con el problema. El filósofo ya tiene un camino a seguir que aparentemente le satisface y llena sus expectativas a pesar de estar lleno de penalidades.

2 La siguiente relación de viajes aparece en Diógenes Laercio (2008: Libro III, 6).

Platón, el escritor de tragedias, se ha transformado en Platón, el filósofo. Así pues ¿para qué “luchar contra la poesía”?

La poesía deja de ser el objetivo último de la escritura platónica y se convierte en un tema recurrente en la indagación platónica. Más que un abandono total de la palabra poética, Platón ensaya una nueva manera de abordarla, que no es otra que ver a la misma como un problema que debe ser estudiado y que, como veremos, es de capital importancia.

Menciona Erick Havelock que la poesía en Grecia es la forma lingüística que describe y al mismo tiempo sanciona el modelo de comportamiento del grupo (Havelock, 2002: 53), es decir, no se considera como un arte hecho por particulares, sino que se toma como una vasta enciclopedia informativa, una guía completa para el gobierno de la vida pública y privada (Havelock, 2002: 49); la poesía, con su forma mnemotécnica de transmisión oral, es la herramienta didáctica (Havelock, 2002: 54) que facilita la transmisión y la memorización de aquello que otorga cohesión (Havelock, 2002: 53) a las comunidades griegas. Dicha particularidad es crucial para entender la importancia que Platón le puede conceder a la poesía, ya que estamos hablando de aquello que articula y fundamenta la *polis* ateniense, hasta tal punto que el propio Aristóteles afirma en el análisis que hace de la tragedia, que “no es lícito alterar las fábulas tradicionales” (Poética, 1453 b 23) cuyo contenido es, particularmente, el *mythos*³. La palabra griega *mythos* significa “discurso”, “proclamación”, “notificación”, “dar a conocer una noticia” (Gadamer, 1997: 25); el mito dice algo importante y en ninguna de sus acepciones parece ponerse en duda la veracidad de lo dicho en el mismo (Gadamer, 1997: 25), por lo que el mito se experimenta como “lo dicho, la leyenda, pero de modo que lo dicho en esa leyenda no admite ninguna otra posibilidad de ser experimentado que justo la de recibir lo dicho” (Gadamer, 1997: 17).

Esta característica del mito es claramente visible en la narración que en el proemio de su *Teogonía* hace Hesíodo de su encuentro con las musas,

3 Según Gadamer, así define Aristóteles el contenido narrable de la acción en la *Poética* (Gadamer, 1997:26).

cuando canta a las “hijas bien habladas del poderoso Zeus” (*Teog.* 30) y celebra su bella y agradable voz así como su condición de generadoras de olvido de males y preocupaciones. Hesíodo jamás cuestiona ni duda de lo que le dicen, ni siquiera en el famoso pasaje en el que las Musas se definen como mentirosas (*Teog.* 25-30), no deja de cantar a las musas y a los dones que reparten entre los hombres. Los poetas inspirados por las musas tienen tal dulzura al cantar las hazañas de los antepasados y alabar a los felices dioses que, cualquiera que les escuche, olvida por completo sus preocupaciones (*Teog.* 55).

El canto del poeta genera deleite y olvido, lo cual nos habla del poder del discurso poético en la articulación de la sociedad. El griego busca satisfacción y verdad en compañía de poetas y rapsodos. Celebra, como Hesíodo lo hace, las hazañas y acciones de los dioses y, desde luego, no piensa en discutir o cuestionar las mismas. Así pues ¿cómo es posible escapar de esta situación? ¿Qué dice Sócrates para que Platón vea a la poesía como un problema sobre el que se tiene que filosofar?

Si hacemos caso al texto platónico, Sócrates no hace nada más que preguntar y esto, aparentemente, es suficiente para que Platón se decida a abandonar la poesía y sus encantos para emprender el “largo viaje” que describe Diógenes Laercio. El maestro ateniense ha preguntado al poeta sobre aquello que quiere decir en su poema y nadie le ha podido contestar. El asombro filosófico ha comenzado. Con el simple hecho de preguntar al poeta por aquello que quiere decir, el filósofo propone una nueva relación con la palabra poética, ya que hace ver al auditorio que el poeta no sólo dice de manera bella sino que también dice algo, y que ese algo puede ser problematizado al pedir una explicación de lo dicho. El logos filosófico que quiere llegar a dar prueba y fundamento (Gadamer, 1997:26) ha empezado pidiendo una explicación de lo que está escuchando. El filósofo se extraña de que los poetas, aquellos que los habitantes de la *polis* consideran sabios, no sean capaces de explicar la razón de aquello que afirman en sus poemas, por lo que considera necesario someter, particularmente al poeta, a “críticas benévolas, en las que no hay mala intención al hacer preguntas ni respuestas, (para que así aparezca) de repente

la intelección y comprensión de cada objeto con toda la intensidad de que es capaz la fuerza humana.” (*Carta VII*, 344b).

El filósofo ya no se conforma con cantar la verdad, necesita pensarla. Estas críticas, tal vez no tan benévolas como las describe Platón, son las ayudas con las que el filósofo debe guiarse por el camino por el cual ha decidido marchar. El filósofo empieza a enfrentarse a un discurso acostumbrado a ser recibido con alborozo de una manera distinta. La pregunta filosófica pide aclaración del problema, expresa la incompreensión del que pregunta, certifica el desacuerdo con la justificación (o falta de ella) de lo dicho o, tal vez, sirva para hacer ver a su interlocutor algunos problemas en su exposición. Lo ilustraremos con la siguiente anécdota narrada por Platón en *Gorgias*.

Cuando Querefonte le pide a Polo que defina el arte en el que Gorgias es experto, el segundo le explica que existen artes elaboradas desde la experiencia, que es la que hace que nuestra vida se guíe según una norma y que, de estas artes, algunas son más elevadas que otras por lo que sólo los mejores pueden dedicarse a estas últimas; Gorgias es uno de ellos ya que se dedica a la más bella de ellas, la retórica (*Gorgias*, 448c). Esta respuesta hace que Sócrates intervenga acusando a Polo de no cumplir con su palabra de definir la retórica ya que, más que dar una una respuesta a la pregunta de Polo, parece estar defendiendo el arte de Gorgias, como si alguien lo hubiese atacado (*Gorgias*, 448e). Para el ateniense lo único que está haciendo Polo es pedir una definición del arte en el que Gorgias es experto, ya que él desconoce en qué consiste. Como se puede apreciar, el “bello discurso” de Polo es puesto en entredicho por la insitencia de Sócrates en pedir una definición de la retórica, que desestabiliza una respuesta que asumimos como totalmente pertinente en otros ámbitos discursivos. Esta exigencia no es más que una nueva pregunta por parte de Sócrates: ¿qué quieres decir cuando dices que la retórica es la más bella de las ocupaciones? Esta radical ignorancia socrática ha sido puesta en duda por pensadores como Thomas Szlezák, quien afirma que sólo alguien totalmente carente de ironía puede pensar que Sócrates (y algunos de sus interlocutores, como Polo en este caso) en verdad no sepa que son los conceptos problematizados en los diálogos narrados por Platón (2009: 91).

La cuestión es que, aun en la hipótesis de que esto sea así, el conocimiento que pretende la filosofía en Grecia, aquel que tiene que ser capaz de dar prueba y fundamento de lo dicho, se ha de dar en una etapa tardía del proceso filosófico, tras “esa larga convivencia con el problema”, no al asumir acríticamente la opinión común de los habitantes de la *polis*. El efecto de la pregunta en el interlocutor profano en los modos del filosofar, es el de generar asombro e incompreensión y el de presentar lo dicho como un problema que debe ser reflexionado, tal como le pasa a Polo en la anécdota narrada: tras ser su respuesta cuestionada, trata de justificarse diciendo que si ha contestado la pregunta cuando ha dicho que la retórica es la más bella de las artes. Polo se asombra de que su respuesta, tan elocuente y convincente, no haya sido del agrado de Sócrates, por lo que no termina de entender que el ateniense insista en el punto con Gorgias. La respuesta es totalmente insatisfactoria para ese *logos* que, como se ha mencionado, pide prueba y fundamento de semejante aseveración; la pregunta del filósofo problematiza, por el mero hecho de cuestionar, la relación tradicional que el ciudadano ateniense tiene con la palabra que, insistimos, *no admite ninguna otra posibilidad de ser experimentada que justo la de recibir lo dicho*.

La petición de explicación del filósofo consigue desviar la atención del alborozo generado por el agradable y bello decir del poeta, y focalizarla en la necesidad de analizar lo que se dice en el poema, lo cual es asombroso, por lo menos para el joven Platón: se percata de que hay otra manera de relacionarse con lo dicho en el *mythos*. Por todo lo anterior parece lícito imaginarnos a un joven Platón asombrado por el efecto que en él han tenido las preguntas de Sócrates, ya que se acaba de dar cuenta de que no sabe nada sobre aquello que trata la tragedia que va a presentar. Una simple pregunta que no ha sido respondida, abre una posibilidad de acercamiento al *mythos*, que era imposible con un sistema de transmisión de lo mítico centrado en la repetición mnemotécnica del mismo: podemos preguntar y pedir explicación, es decir, convertir al *mythos* en un problema que debe ser estudiado, lo cual es asombroso.

Nos dice Aristóteles que “lo que en un principio movió a los hombres a hacer las primeras indagaciones filosóficas, fue, como lo es hoy, la admi-

ración" (*Met.* 982b) añadiendo, acto seguido, que los primeros ámbitos de indagación fueron aquellos que se encontraban más a su alcance para, a continuación, afirmar que el amigo de la ciencia también lo tiene que ser del mito "porque el asunto de los mitos es lo maravilloso" (*Met.* 982b). Difícilmente habrá nada más cercano, admirable ni maravilloso para el joven Platón que los *mythos* a los cuales había decidido dedicar su existencia. Si los *mythos* son, como se mencionaba anteriormente, la guía completa para el gobierno de la vida pública y privada no es extraño que la indagación filosófica de Platón, su convivencia, se centre en una verdad devenida en problema de la máxima importancia: el discurso que da sentido a la comunidad que lo hace ser. El mito poético es cuestionado y estudiado por el ateniense ya que su decir ha devenido problemático por lo que decide "ir en busca de una explicación y admirarse" (*Met.* 982b), iniciando así la larga convivencia con el problema en el que se ha convertido el discurso poético.

CONCLUSIÓN

Como conclusión, parece difícil afirmar que la "condena platónica" a la poesía es razón del inicio de la actividad filosófica de Platón, si entendemos esta condena como la negación *a priori* del valor de la poesía. Esta condena podrá llegar, en todo caso, al final del proceso filosófico, tras esa larga convivencia con el problema en el que ha devenido la poesía y tras haber desentrañado todas las preguntas que se le puedan hacer. Curiosamente, incluso tras haber expulsado a los poetas de la *Polis*, el Sócrates de *República* le da a la poesía la posibilidad de reivindicarse a los ojos del *logos*. Quede dicho que "si la poesía imitativa puede alegar alguna razón por la que es necesario que exista en un Estado bien gobernado, la admitiremos complacidos [...] concederemos a sus protectores -aquellos que no son poetas sino amantes de la poesía- que, en prosa, aleguen a su favor que no sólo es agradable sino también beneficiosa tanto respecto de la organización política como de la vida humana" (*Rep.* 607c-d).

Los defensores de la poesía ya no son los poetas por ser ellos, según Platón, incapaces de defender aquello que dicen. La defensa debe ser en prosa, es decir, con una manera de hablar ajena al encanto agradable que

produce el verso. La palabra poética ya no es excusa para la celebración sino lugar para la reflexión. En otras palabras la poesía es un problema para el *logos*.

La larga convivencia con el problema filosófico en el que se ha convertido la poesía difícilmente podrá finalizar, mucho menos empezar, con un juicio sumario y una expulsión arbitraria por parte de un filósofo que, como Dionisio, ya cree saber. La pregunta socrática ha posibilitado que lo que era claro e importante, haya devenido problemático, es decir, fundamental para el pensamiento. El joven y asombrado Platón que, incapaz de contestar la pregunta planteada por Sócrates, abandona su “prometedora carrera” como poeta, se percata de que debe convivir con la poesía de otra manera. La poesía es un problema que debe ser estudiado con el mayor detenimiento, y por eso se convierte en el tema recurrente de una gran parte de la inquisición platónica. La poesía deja de ser una verdad que se repite y se transforma en un problema que debe ser discutido por lo que, más que el enemigo a batir, se convierte en el lugar del pensar, el problema a solucionar, la razón para el filosofar de Platón.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (1998). *Metafísica* (edición trilingüe; V. Yebra García, Ed.; 2ª ed.). Madrid: Gredos.
- _____. (2010). *Poética* (edición trilingüe; V. Yebra García, Ed.). Madrid: Gredos.
- Gadamer, H. G. (1997). *Mito y Razón*. Barcelona. Paidós.
- Havelock, E. A. (2002). *Prefacio a Platón* (2ª ed.). Madrid: A. Machado Libros.
- Hesíodo (2008). *Teogonía, Trabajos y Días*, Madrid: Alianza.
- Laercio, D. (2008). *Vidas e los Filósofos Ilustres*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marieta, Iñaki. (2010). *Tentativas sobre Filosofía Griega*. Barcelona: Laertes.
- Platón (2008a). *Apología de Sócrates*. En *Diálogos* (Vol. I). Madrid: Gredos.
- _____. (2008b). *Carta VII. En Diálogos* (Vol. VII), Madrid: Gredos.
- _____. (2008c). *Gorgias. En Diálogos* (Vol. II), Madrid: Gredos.
- _____. (2008d). *Fedón en Diálogos* (Vol. III), Madrid: Gredos.
- _____. (2008e). *República en Diálogos* (Vol. IV), Madrid: Gredos.
- Szlezák, Th. A. (2009). Reflejo del discurso del vivo. ¿Qué es y que pretende un diálogo platónico? En *Areté, Revista de Filosofía* Vol. XXI, N° 1.
- Zambrano, M. (2010). *Filosofía y Poesía*, México: Fondo de Cultura Económica.

RESEÑA

**Silvia Andreli Díaz
Navarro | Luis Gabriel
Mateo Mejía**

Filosofía de la educación en clave
postcolonial

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN CLAVE POSTCOLONIAL

Silvia Andreli Díaz Navarro

sandn_dic@hotmail.com

Luis Gabriel Mateo Mejía

mateo.gabriel0007@gmail.com

Luis Eduardo Primero Rivas y Mauricio Beuchot. *La filosofía de la educación en clave poscolonial*. Círculo Hermenéutico, Argentina, 2015, 156pp.

La clave postcolonial resulta importante para interpretar la realidad, esta clave es, sin duda, la crítica que ha resultado del meticuloso análisis desde las ciencias humanas, sociales y exactas, en los umbrales del siglo XXI. Este análisis requiere considerar la supuesta crisis de las ciencias sociales y humanas, y además hacerlo desde la configuración socio-cultural de la vida en América Latina. América tiene una clara asimilación del legado europeo, especialmente español, así como la clara influencia del pensamiento norteamericano. La herencia de los colonizadores europeos en toda América incluye cultura, alimentación, lenguaje, vestimenta, religión y por supuesto, la educación bajo sus aspectos idealistas, realistas y pragmáticos. De entrada, el contexto que ha sido implicado en este análisis es el modelo social y económico que rige hoy: el modelo neoliberal.

El neoliberalismo, en el marco histórico de América Latina, contribuye a la gestación del capitalismo y a la acumulación de la riqueza de algunos sectores de la población, sectores que han acumulado posesiones y presencia política en el régimen del poder y las autoridades. La filosofía de la educación en clave postcolonial permite transparentar la fisonomía del poder en el Estado actual. Dicha fisonomía muestra un carácter unívoco y otro equívoco; el primero, inferido del pensamiento de Hobbes a partir de su obra *Leviatán*, que promueve una estructura rígida y determinada para la sociedad y sus ciudadanos; en segundo lugar, el concepto de civiliza-

ción se enmarca dentro de la posibilidad del pensamiento complejo, que es proclive a defender la existencia de la ambigüedad en la determinación de la persona. Este segundo concepto, contiene de fondo la filosofía de Rousseau, que en su *Emilio* explica las etapas del proceso de formación en el niño, hasta que éste llega a convertirse en un agente civilizado y de bien para la sociedad. En la demostración de este último autor es clara la postura gregaria del sujeto, que requiere aprender a vivir en medio de los otros. No obstante la dimensión unívoca que se ha buscado en la filosofía de la educación, el Estado moderno y actual se ha visto rebasado en múltiples aspectos, como en los aspectos de carácter ético, moral y económico. De ahí que, en la actualidad, tenemos que enfrentar las consecuencias de esas dos grandes tendencias sociales.

Hoy en día sigue rigiendo el paradigma de la educación tradicional, el cual se efectúa a través de la asistencia diaria a las escuelas o universidades. Se asume que este paradigma favorece el desempeño laboral de los ciudadanos, pero se sabe que no garantiza de forma eficiente el desempeño personal. Este desempeño personal, por una parte, radica en la generación de riqueza por parte de los individuos, y se puede pensar que esto implica una justicia retributiva, en donde cada ciudadano recibe ganancias a la vez que contribuye con la formación de la sociedad. Sin embargo, considerando los modelos económicos y de producción capitalista, el modelo técnico industrial consecuente de la educación bancaria enfrenta serios problemas, en especial debido a sus resultados deshumanizantes. La educación no debe estancarse en un modelo bancario, conductista y rígido, sino que debe aspirar a un paradigma crítico y de aprendizaje significativo, capaz de articular relaciones adecuadas con el modelo de la UNESCO, es decir, el modelo de la privatización de la educación y las políticas de globalización.

Finalmente, el desempeño profesional no puede desatenderse de la búsqueda auténtica del sentido existencial, es decir, del desarrollo como personas. Al momento de considerar la antropología filosófica, que analiza el fenómeno educativo, se observa que el sujeto, desde su formación inicial, adquiere una personalidad compartida por la escuela y su hogar, de la primera obtiene destrezas y habilidades para convivir; en la segun-

da, adquiere conocimientos y habilidades, para desarrollar la profesión. Para el nuevo siglo XXI, “las personas de bien” requieren solucionar los desafíos de una sociedad cada vez más inclinada a la barbarie y la desvirtualización del poder. Se precisa observar los procesos del desarrollo de la vida cotidiana a la luz de una hermenéutica analógica que permita suscitar vivencias significativas en cada individuo. La hermenéutica analógica, entendida en el contexto de los autores, aclara y precisa la diferencia entre la filosofía analítica y la filosofía desarrollada en la historia del pensamiento occidental. La primera permite ver los conceptos como elementos lógicos, que obedecen a las situaciones claras; en la segunda, se aclara la validez de la inferencia racional para ubicar el carácter cambiante de los conocimientos, sin perder su aspecto fundamental de orientación significativa con los hechos de la vida y todos sus fenómenos.

Si bien la tesis principal es el enfoque educativo de cara al nuevo siglo XXI, la atención prestada al pensamiento posmoderno permite sentar las bases de un debate sobre las actuales formas de educar. Desde el horizonte de la posmodernidad, la presencia del análisis crítico que Bauman rescata en su *Modernidad líquida* fortalece los cuadros comparativos de la filosofía, que incluyen la teoría crítica y estructuralista. También se vincula la relación que hay entre la conciencia del sujeto y las pasiones más profundas que aquejan la vida privada. En ese sentido, el estudio de las pasiones, así como las formas en que éstas transforman las conductas individuales en identidades o colectivos sociales, permiten acercarnos a aquella realidad que fundamenta la educación en consideración a los nuevos estilos “posmodernos” de vida, estilos que implican el manejo de estrés, la tecnología doméstica, el achicamiento de las distancias y los tiempos, así como los avances biogenéticos. La rapidez con la que se mueve la información, el uso y utilidad del internet, la realización de los negocios y del comercio electrónico, nos dan una pauta de los beneficios, y responsabilidades, que resultan del vivir en el mundo global.

Educar en clave postmoderna implica educar para la vivencia de los sentimientos, las pasiones y la libertad humana, acoplada al desarrollo vertiginoso del mundo tecnológico y global. Desde el horizonte posmoderno, tenemos dilemas y debates que debemos enfrentar: a)

la individualidad, los derechos y la formación moral de la conciencia del sujeto; b) el temor del futuro incierto ante los terrores de lo global y el miedo de la barbarie ilustrada; c) la crisis de la comunicación en las relaciones interpersonales, la falta de una subjetividad adecuada y empatada con las necesidades del otro, que tiene carácter de prójimo y no de extraño; d) el carácter cambiante de las ciencias exactas, enfocadas al tecnicismo, al desarrollo de la eficiencia y éxito laboral.

El sujeto, en pleno siglo XXI, requiere una visión de la historia y de la educación que le permita sobrellevar aquellas crisis que tiene que enfrentar ante los procesos de construcción y deconstrucción de lo vigente, lo operante y lo reciclable. Hoy en día, la tecnología ha llegado a ser un agente de cambio en la formación de todo proceso educativo, razón que lleva a los nuevos docentes y pedagogos, a plantear una serie de estrategias didácticas, que le permitan lograr los objetivos de aprendizaje y del desarrollo de las nuevas competencias laborales. Competencias que día a día, exigen nuevos límites en la creación de destrezas cognitivas, racionales, emocionales, sentimentales, actitudinales, conceptuales e instrumentales.

En su última parte, el texto nos brinda un par de imágenes sobre lo que es el significado de la educación en los pueblos originarios de América Latina, demostrando la pre-existencia de una filosofía de la educación en América, existente desde los siglos anteriores a los intrincados procesos coloniales. Misma que deberá ser tomada en cuenta para el futuro de una educación en clave postcolonial, debido a dos razones: a) la situación y el contexto en el cual nos desenvolvemos como hombres y mujeres de América Latina. Esta América, en donde la presencia novohispana ha heredado una serie de polimorfismos al interior de los países; y b) la posibilidad de construir un futuro esperanzador de acuerdo a la cultura propia. En suma, el aspecto educativo contribuye a la formación humana y la convivencia con todo lo extraño y diferente que se puede presentar en la otredad del sujeto. De forma conclusiva, la aplicación de una filosofía educativa que considera plenamente la historia de América formará sin duda los ideales del hombre nuevo en América.

SEMBLANZAS |

Dr. Rodríguez Alejandro, SDB

Sacerdote salesiano, actual rector general de la Universidad Salesiana, México. Obtuvo el grado de Doctor en el *Organization and Leadership Program* de la Universidad de San Francisco. Posee una amplia experiencia como docente y como directivo en diversas instituciones de educación superior.

Mtra. Nohemí Preza Carreño

Doctorante en Pedagogía de la UNAM, Maestra en Educación por FLACSO Sede Argentina y Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Profesora de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Salesiana, México. Ha publicado artículos relativos a la construcción de identidad de los estudiantes en sistemas en línea y actualmente realiza una estancia en el Departamento de Educación de la Universidad de Uppsala, Suecia.

Dr. Juan Cristóbal Cruz Revueltas

Doctor en Filosofía Política por la Universidad de París 1 Panthéon Sorbonne. También realizó estudios de Maestría en Sociología en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, Francia. Actualmente se desempeña como profesor-investigador de tiempo completo en el Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, donde es miembro del cuerpo académico *Estudios sobre política, ética y cultura*. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Sus libros más recientes, en coautoría, son *México, una centuria. Estudios sobre el siglo XX mexicano* (México, Publicaciones Cruz O, 2012); y *Estado, seguridad pública y criminalidades. Debates recientes* (México, Universidad Autónoma de Sinaloa-Publicaciones Cruz, 2013).

Dra. Martha Elisa López Pedraza

Maestra y doctora en Historia del Arte, UNED, España. Cuenta con una Especialidad en Historia del Arte Mexicano (Posgrado de Estudios e Investigaciones de la Facultad del Hábitat. UASLP). Ha publicado en diversas revistas del índice de revistas de investigación y de difusión de CONACYT, también ha publicado textos de investigación en revistas reconocidas en México y Hungría, y en diversos libros.

Mtro. Harriet García de Vicuña Gortazar. Licenciado y maestro en Filosofía. Profesor de Tiempo completo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Sus áreas de interés son: la filosofía clásica y el pensamiento de Walter Benjamin. Es coordinador de un seminario de discusión que problematiza discursos sobre el desecho y los residuos. Es colaborador de la Maestría en Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Lic. Cristhian Gallegos Cruz

Licenciado en Ciencia Política y Administración Urbana por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Actualmente estudia la maestría en Sociología Política en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Mtra. Silvia Andreli Díaz Navarro

Maestra en Tecnología Educativa por la UdaVinci. Licenciada en Pedagogía, UNAM. Licenciada en Educación Preescolar, SEP.

Mtro. Luis Gabriel Mateo Mejía

Maestro en Tecnología para el Aprendizaje por la UDG y Licenciado en Filosofía por el IF. Docente de asignatura en el I. T. S. Purhépecha, estudiante de la Ingeniería en Desarrollo de Software por la UNAD-MÉXICO.

**VITAM
REVISTA DE INVESTIGACIÓN
EN HUMANIDADES**

Revista cuatrimestral de la Universidad
Salesiana, A.C. (México)

Para someter a dictamen de publicación
artículos de investigación, ensayos académicos
o reseñas de novedades editoriales,
enviar colaboraciones al siguiente correo:
investigacion@universidadsalesiana.edu.mx

Suscripciones y compra de ejemplares:
Universidad Salesiana, A.C.
Laguna de Tamiahua No. 97
Col. Anáhuac, Del. Miguel Hidalgo
C.P. 11320, México D.F.
Tels. 5341 9931 y 5341 9823, ext. 187

Esta obra se terminó de imprimir el 30 de septiembre de 2016 con un tiraje de 500 ejemplares en los talleres de Grafiscanner S.A. de C.V., Bolívar 455, Col. Obrera, Del. Cuauhtémoc, Ciudad de México, México, C.P. 06800