

HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Revista de investigación

PESQUISAS

AÑO 1, NO. 1

© ISSN: 2519-5107



Política de publicación

La revista *Pesquisas* está compuesta por artículos de investigación, es decir, artículos que informan el resultado de investigaciones, de las ramas de interés para la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. El contenido de los mismos no busca que cada uno de los artículos expresen explícitamente los requisitos a cumplir como normativa de publicación dividiéndolo en secciones, por el contrario, procuramos una lectura fluida, si es necesario dividida en las partes que el autor entienda necesarias.

Pesquisas es arbitrada por expertos internacionales utilizando el sistema (peer review). Cada artículo no deberá ser menor de 4000 ni mayor de 6000 palabras incluyendo las ilustraciones. Estar debidamente citado bajo las normas APA, redactado a letra tamaño 10, tipo Arial, justificado y sin tabulaciones. Debe ser remitido en Word para PC en versión 2010. Cada trabajo deberá incluir los siguientes elementos:

Título. Debe ser breve y claro acorde con el contenido del trabajo. No podrá exceder de 10 palabras, escrito en español y aparte, una versión del título en inglés.

Nombre(s) del/los Autor(es). Será necesario colocar en primer orden el nombre completo del autor principal y posteriormente los demás autores, agregando al pie de página adscripción (departamento, dependencia, institución, grado académico) y correo electrónico.

Resumen. Deberá ser un sólo párrafo que sintetice el propósito del trabajo y reúna las principales aportaciones del artículo en un máximo de 150 palabras, sin subdivisiones y sin citas bibliográficas. Esta sección se iniciará con la palabra "Resumen". Todo trabajo debe incluir una versión en inglés del resumen y debe estar indicada por la palabra "**Abstract**".

Palabras clave. Se debe incluir de cuatro a seis palabras claves relacionadas con el contenido del trabajo, escritas en español y su versión en inglés (key words). De igual forma deben estar indicadas por la frase "Palabras claves" y "Keywords".

En el cuerpo del artículo se deben incluir los siguientes elementos, con el fin de facilitar la lectura y comprensión del mismo: Introducción, materiales y métodos, resultados, discusión o argumento, conclusiones y referencias.

Recibimos artículos originales, o en su defecto, que no hayan sido publicados en el idioma español. Nos reservamos el derecho de divulgar y/o reproducir por cualquier medio, en cualquier soporte y cualquier momento todo el material que se publica en *Pesquisas*.

Editorial

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) tiene un fuerte compromiso con la investigación desde su fundación, el 9 de septiembre del 1962. A lo largo de estas cinco décadas de existencia muchos proyectos de investigación se han desarrollado y publicado en libros y revistas. Hemos sido la primera universidad dominicana en lograr una patente internacional y actualmente decenas de proyectos de investigación se desarrollan en todas las disciplinas. La relación entre investigación y docencia cada día adquiere mayor vigor, como prueba, el programa de doctorado que tenemos en curso, el primero autónomo en la historia de la República Dominicana, así como los otros doctorados que iniciarán el año entrante.

El compromiso de la PUCMM con la investigación se concretó a partir del año 2007 con la creación de una Vicerrectoría de Investigación e Innovación. Impulsada por esta Vicerrectoría, nace hoy la revista académica *Pesquisas*, una publicación digital cuatrimestral dedicada a la difusión de los resultados de investigaciones, tanto de docentes, investigadores y alumnos de la PUCMM, como de otras instituciones. Cada número estará dedicado a disciplinas determinadas. El número correspondiente al periodo de septiembre-diciembre estará dedicado a las Humanidades y las Ciencias Sociales, el de enero-abril a las Ciencias Administrativas, Económicas y Jurídicas, y el de mayo-agosto a las Ciencias Básicas, Salud e Ingenierías. Cada artículo debe reflejar en su desarrollo el contexto teórico de la investigación, sus objetivos, metodología y conclusiones. Todos los requerimientos para publicar un artículo en *Pesquisas* se encuentran al final de la revista.

La investigación es el criterio de calidad fundamental en el desarrollo de toda universidad. No se mejora la calidad de la docencia solo mediante recursos pedagógicos: es preciso el respaldo de una sólida práctica de investigación que nutra la docencia. Y, para que la docencia genere conocimiento de valor, es necesario que los profesores (cuya capacidad investigadora esté probada por publicaciones de monografías y artículos académicos) estimulen a sus alumnos a investigar.

Pesquisas, por tanto, tiene también una finalidad pedagógica: mostrar a los estudiantes de grado y postgrado el resultado de las investigaciones y, al mismo tiempo, enseñar cómo se expresa la investigación en un artículo científico. Confiamos que esta revista sirva en el aula para generar las capacidades necesarias para desarrollar investigaciones entre los docentes y sus alumnos.

La selección de artículos para este primer número procura recoger la amplitud de las disciplinas humanísticas y sociales. Proceden de investigaciones personales y, en algunos casos, son el resultado de tesis doctorales. Sus autores son docentes e investigadores de la PUCMM y de otras universidades. Esperamos que en los siguientes números también podamos publicar artículos realizados por estudiantes de la PUCMM, que tengan la calidad científica necesaria para figurar en *Pesquisas*. Con ello, expresamos nuestra vocación de promover la investigación en el seno de nuestra universidad.

David Alvarez Martín

Vicerrector de Investigación e Innovación

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

P E S Q U I S A S

Revista de investigación

Director

David Álvarez Martín

Editora

Alejandra Valerio Matos

Comité Editorial

Martha Báez
Laura Suazo
Carmen Pérez Valerio

Diagramación y Diseño

Ivana Rodríguez Duluc

Comité Científico

Omar Salvador Arias
Doctor en Economía por la Universidad Urbana-Champaign
(EE. UU)

Julio O. De Castro
Doctor en Administración de Negocios por la Universidad de
Carolina del Sur. (EE. UU)

Carolina Armenteros Muñoz
Doctora en Historia por la Universidad de Cambridge
(Inglaterra)

Ramón Alfredo De la Cruz Baldera
Doctor en Teología por la Universidad Rheinische Friedrich-
Wilhelms. (Alemania)

Alina Josefita Bello Dotel.
Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de
Madrid. (España)

Sergio De la Cruz De los Santos.
Doctor en Educación por la Universidad de Murcia. (España)

Ramonina Brea Del Castillo
Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Panteón-
Sorbona (Francia)

Zoilo Emilio García Batista
Doctor en Cognición, Emoción y Estrés por la Universidad
Complutense Madrid (España)

Angela Federica Castro
Doctora en Enseñanza de Inglés a Hablantes de Otras
lenguas (EdD TESOL) por la Universidad de Exeter
(Inglaterra).

Plácido F. Gómez Ramírez
Doctor en Educación Científica por la Universidad de Puerto
Rico (Puerto Rico)

Ligia Contreras de Simonovis
Doctora en Educación por la Universidad Interamericana de
Educación a Distancia de Panamá. (Panamá)

Fernando Ferrán Bru
Doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Lovaina.
(Bélgica)

Félix Contreras Mejuto
Doctor en Medicina por la Universidad de Navarra. (España)

Emilio García García
Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense de
Madrid. (España)

Flavio Darío Espinal
Doctor en Gobierno y Derecho Público por la Universidad
de Virginia. (EE. UU)

Zaira González-Sánchez
Doctora en Bioquímica y Biología Molecular por la Universidad
de Córdoba. (España)

- Pável Isa Contreras
Doctor en Economía por la Universidad de Massachusetts.
(EE. UU)
- Carmina Labrador Herraiz
Doctora en Filosofía y Letras por la Universidad
Complutense de Madrid. (España)
- Jesús Losada Vaquero.
Doctor en Filología Moderna por la Universidad de
Salamanca (España)
- Rita de Cássia Marques Lima de Castro
Doctora en Ciencias por la Universidad de Sao Paulo.
(Brasil)
- Manuel Maceiras Fafian
Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense
de Madrid. (España)
- Gonzalo Martín de Marcos
Doctor en Literatura Española por la Universidad del Estado
de Arizona. (EE. UU)
- Fausto Ramón Mejía Vallejo.
Doctor en Teología por la Pontificia Universidad Lateranen-
se. (Italia)
- Luis Méndez Francisco
Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense
de Madrid. (España)
- Mar Pacheco-Herrero
Doctora en Medicina y Cirugía por la Universidad de Cádiz.
(España)
- Pascal Peña Pérez
Doctor en Derecho Internacional y Relaciones Internaciona-
les por la Universidad Complutense de Madrid (España)
- Nassef Perdomo Cordero
Doctor en Derecho Constitucional por la Universidad Rey
Carlos III. (España)
- Cayetano Adán Pérez Roblero
Doctor en Estudios Regionales por la Universidad Autóno-
ma de Chiapas. (México)
- Fabrice Piazza
Doctor en Física por la Universidad Louis Pasteur de Stras-
burgo (Francia)
- Bolívar Reyes Jáquez
Doctor en Psicología por la Universidad de Texas en Austin.
(EE. UU)
- Jorge Rodríguez Beruff
Doctor en Ciencias Políticas por la Universidad de York.
(Inglaterra)
- Enrique Sánchez Costa
Doctor en Humanidades por la Universidad Pompeu Fabra.
(España)
- Mukien Adriana Sang Ben
Doctora en Historia y Civilización por la Escuela de Altos
Estudios en Ciencias Sociales de París. (Francia)
- Pedro Silverio Álvarez
Doctor en Economía por la Universidad de Fordham. (EE.
UU)
- Gretel Silvestre Rojas
Doctora en Psicología por la Universidad de Salamanca
(España)
- Jairo Simonovis Rojas.
Doctor en Educación por la Universidad Interamericana de
Educación a Distancia de Panamá. (Panamá)
- Francesc Torralba Roselló.
Doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona.
(España)
- Roberto Valdés Valle
Doctor en Filosofía Iberoamericana por la Universidad
Centroamericana José Simeón Cañas (El Salvador)
- Arturo Victoriano Martínez.
Doctor en Literatura Hispanoamericana por la Universidad
de Toronto. (Canadá)

Índice

El amo y el esclavo hegelianos: contrapunteo desde el Caribe
Fernando Ignacio Ferrán Bru.....08

**Complejidad y educación. Una reflexión sobre el pensamiento de
Edgar Morín**
Mukien Adriana Sang Ben.....30

**Del *logos* al *mythos*: dos casos de la narrativa hispánica
del siglo XX**
Gonzalo Martín de Marcos46

Redacción de resúmenes aplicando el modelo de Flower y Hayes
Edwin Rafael Paniagua Gutiérrez58

Poesía y experiencia de Dios: un diálogo realidad-lenguaje
Roque Diómedes Santos Cueto74

**La voz del alumnado: Estudio narrativo acerca de los factores que
determinan el sentido de pertenencia de los egresados de
Arquitectura de la PUCMM**
Leyda Mercedes Brea Sención86

El amo y el esclavo hegelianos: contrapunteo desde el Caribe

Fernando Ignacio Ferrán Bru¹

Recibido: 09/06/2016 Aprobado:27/07/2016

Resumen:

Este artículo se centra en la lectura del célebre pasaje de Hegel *el amo y el esclavo*, en la *Fenomenología del Espíritu*. Esclarecida la lógica del texto, se argumenta que éste no puede ser transpuesto al mundo histórico pues, según el autor, carece de contenido histórico. No obstante, tal y como puede intuirse desde el Caribe insular, aunque inútil para interpretar eventos históricos, dicho pasaje sí es útil para reflexionarlo como un momento más del devenir de la conciencia subjetiva antes de que ésta, una vez madura, haga su entrada e interactúe en el escenario de la historia universal.

Palabras claves:

Hegel, muerte, trabajo, Caribe.

Abstract:

This article focuses on reading the famous passage from Hegel *The master and the slave* in the *Phenomenology of Spirit*. Clarified the logic of the text, it is argued that it cannot be transposed on the historical world because has historical content lacks, according to the author. However, as can be intuited from the insular Caribbean, although useless to interpret historical events, the passage itself is useful to consider as another moment of evolution of subjective consciousness before this one, once mature, makes his entry and interacts on the stage of world history.

Keywords:

Hegel, death, work, Caribbean.

Este trabajo filosófico expone uno de los pasajes más estelares de la filosofía occidental; a saber, el combate a muerte del amo y el esclavo ("*Herrschaft und Knechtschaft*") en una de las obras cumbres de Hegel: la *Fenomenología del Espíritu* de 1807.²

Pero su verdadera y última intención no es la exégesis y el significado de ese texto, sino descubrir su lógica interna; y, a partir de ahí, evaluar su impacto y eventual alcance en el yo individual y en el terreno de la historia universal.

¹ El autor es investigador de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) adscrito al Centro de Estudios Económicos y Sociales Padre José Luis Alemán, coordina el Programa de Estudio de Desarrollo Dominicano, es profesor de ética en los negocios, metodología de la investigación y evaluación de la investigación en la Cátedra de Responsabilidad Social Empresarial y Sostenibilidad "Alejandro E. Grullón E. de la PUCMM y el Banco Popular Dominicano"

² Hegel, Jorge Guillermo Federico: *Phänomenologie des Geistes*, Hamburgo, Felix Meiner Verlag, versión original de 1807; pp. 141-150. Todas las citas de la Fenomenología provienen de esa versión original alemana. Cuantas veces se transcriben textos en español, las citas son responsabilidad del autor y/o se toman de la traducción de Wenceslao Roces, con la colaboración de Ricardo Guerra, editada en México por el Fondo de Cultura Económica, en 1966.

Para delimitar dicho alcance discerno el movimiento intrínseco de la conciencia hegeliana en los movimientos de independencia nacional que desde finales del siglo XVIII vienen teniendo lugar en el Caribe insular.

En ese marco de referencia concluyo que la relación dialéctica bajo consideración carece de contenido histórico. Su reflexión es explícitamente subjetiva. Sin embargo, como avala su lectura desde aquel mar americano, sí añade valor a la concepción del sujeto en su proceso de devenir consciente de sí y de formarse culturalmente, antes de pasar a integrarse y ser reconocido como sustrato y hechura de su mundo objetivo.

I:Prólogo

En la filosofía de Hegel la Idea es real y lo real es ideal³. La Idea (igual al Concepto, la Verdad, lo Absoluto) en su continuo paso de lo uno a lo otro, y de lo otro a lo uno, se expone en un sistema en el que únicamente “*el todo es la verdad*” (1807, p. 21).⁴ Por supuesto, las partes siempre son verdaderas, y no meras negaciones de la totalidad inicial, pero lo son únicamente en la medida en que de alguna manera se integren al “*fin*”⁵ en dicho todo.

La mejor forma de discernir ese movimiento irreversible hacia el final es a partir de la lógica hegeliana, omnipresente en todos y cada uno de los momentos de su filosofía.

Para Hegel el acto del conocimiento consiste en des-embarrassarse de la contrariedad lógica. Cualquiera cosa parece ser o +A o -A, con lo cual descubre al rechazar esa contradicción su verdadera identidad a modo de tercer término: A.

La lógica dialéctica, en su esfuerzo por rebasar la aristotélica, es la que concibe la contrariedad inherente al origen de cualquier ser, cosa, objeto,

3 “*Was vernünftig ist, das ist wirklich, und was wirklich ist, das ist vernünftig*” (1830); también, Hegel (1821).

4 “*Das Wahre is das ganze*” (“lo verdadero es el todo”).

5 “*Fin*”, entendido no ya como lo que se acaba o se agota, sino como término que proporciona orientación y finalidad a un proceso que la filosofía hegeliana concibe al final de todos los finales como Espíritu absoluto; ver *Enzyklopädie*, 1830, tesis 572-577.

sujeto, movimiento, proceso, idea, verdad, afirmación. Esa lógica implica concebir que algo no es una cosa o la otra cosa, sino la conjunción de ambas. A, no es únicamente +A o -A, sino +A “y” -A. Ahora bien, esa conjunción conserva a lo uno y a lo otro, pero únicamente los preserva en tanto que negados, suprimidos, en y por el todo que resulta y que ellos no son al final.

Una aproximación para comprender ese resultado la aporta la relación del todo y las partes en matemáticas. Por ejemplo, el número 10 necesita del 1, del 2 y de los otros números que lo anteceden hasta llegar a él. Sólo que ese diez es algo más que la mera yuxtaposición de los números individuales que lo integran y abren paso. El 10 es la unidad final. Gracias a ésta se incluyen el 1, el 2 y así sucesivamente hasta el 9, en lo que esas cifras por sí solas o todas juntas no son (la unidad del diez).

"Esa lógica implica concebir que algo no es una cosa o la otra cosa, sino la conjunción de ambas. A, no es únicamente +A o -A, sino +A “y” -A. "

Puesto aparte el ejemplo, la clave de aquella conjunción final (“y”) que resulta de negar a +A y también a -A, para suprimir la contrariedad inherente a la disyuntiva, reside en concebir el método dialéctico en función de la “*superación*” (“*aufhebung*”) (1812, pp. 93-95). “*Aufhebung*”, de difícil traducción al castellano, significa al mismo tiempo --y no de manera sucesiva y tampoco yuxtapuesta--, estas acciones: conservar + negar + superar.

Conservar	a +A, (en su condición de negado por -A),
Negar	a -A, (en tanto que es negación de +A),
Superar	en A, a ‘-A’ que es negación y a lo negado, ‘+A’, como negado.

Siempre según Hegel, lo que llega a ser al final de ese movimiento dialéctico estaba en éste desde el inicio. Si A puede aparecer y concebirse al final, es porque ‘se’ concibe a sí mismo, o bien se le concibe desde un

principio en ambos extremos (en +A y en -A) como lo que él no es y, por tanto, se supera superándolos en y para sí mismo. Al igual que en el 10 del ejemplo, al término del movimiento A resulta ser más que sus extremos porque concibe que él no es ninguno de éstos y por tanto los supera en su todo.

He ahí la piedra angular del concepto filosófico de Jorge Guillermo Federico Hegel; el paso de la lógica formal a la lógica dialéctica, bisagra ésta de todo su sistema filosófico.

En el sistema hegeliano, ese movimiento abarca como punto de partida la Lógica (+A) y todas sus partes (Hegel, 1830, tesis 19 y ss.), la Naturaleza (-A) y todas sus transformaciones en tanto que negación de la primera (1830, tesis 245 y ss.), y la reconciliación en sí y para sí de las dos anteriores en el Espíritu (A) (1830, tesis 277 y ss.); pero únicamente luego que éste recorre su propio peregrinaje lógico pasando por el Espíritu subjetivo (1830, tesis 387-482) y el Espíritu objetivo (1830, tesis 483-552), para superarse a sí mismo como Absoluto (1830, tesis 553-576).

Detener esa febril concepción de la Idea lógica en tanto que Espíritu Absoluto, resulta en términos hegelianos algo tan absurdo como ir al cine y parar las sucesivas fotos de una cinta cinematográfica para conocer toda la trama en una sola foto. Desde la óptica hegeliana, la verdad es el todo y sólo la filosofía, arropada por su propio sistema, la encarna de manera que sea al final, jamás al principio o en el intermedio, que se descubra la Verdad (“*Das Wahre ist am Ende*”).⁶

Precediendo esas aclaraciones, corresponde ahora releer qué dice el discutido pasaje del amo y del esclavo en una⁷ de las obras más publicadas

6 “El resultado es lo mismo que el comienzo simplemente porque el comienzo es fin; o, en otras palabras, lo real es lo mismo que su concepto simplemente porque lo inmediato, en cuanto fin, lleva en sí el sí mismo o la realidad pura.” (Hegel, 1807, p. 22). En ese contexto, como ya se aclaró más arriba (Supra, Nota 4), hablar del “fin” de algo, sea ese algo la historia o cualquier otro asunto, no significa en ninguna hipótesis su agotamiento, sino conclusión y paso a un nuevo movimiento en su superación: “A Hegel le interesaba fundamentalmente el fin como propósito más que como final” (Prats, 2016).

7 Las figuras del amo y del esclavo reaparecen en diversas obras de Hegel, siempre en un momento subjetivo del Espíri

de Hegel; a saber, la *Fenomenología del Espíritu* de 1807.

II: Las figuras dialécticas del amo y del esclavo⁸

a. La autoconciencia duplicada (Hegel, 1807, p. 141)

Para Hegel, amo y esclavo son figuras (1807, p. 137) subjetivas de lo que denomina “*dependencia y no dependencia de la autoconciencia; señoría y servidumbre*” (1807, p. 141 y sigs.). Como figuras de la (1807, p. 131 y sigs.) resultan ser un paso necesario entre la conciencia (1807, p. 77 y sigs.) y la razón pensante del sujeto individual (1807, 173 y sigs.).

La autoconciencia proviene de la conciencia y ésta llega a reconocerse a sí misma como autoconciencia siempre y cuando sea reconocida previamente por otra igual a ella: “*La autoconciencia es en y para sí en cuanto que y porque es en sí y para sí para otra autoconciencia; es decir, solamente es en cuanto se la reconoce.*”⁹

Debido al reconocimiento recibido, la autoconciencia deja de ser dependiente (“*Unselbständigkeit*”) y termina reconociéndose en tanto que independiente (“*Selbständigkeit*”); como se verá a seguidas, eso implica negar doblemente la dependencia, la suya y la de la otra conciencia, hasta llegar a ser libre de sí misma y de la otra autoconciencia.

b. La lucha de las conciencias contrapuestas (Hegel, 1807, p. 144)

En la *Fenomenología*, “*verdadera ciencia de la experiencia de la conciencia*” (1807, p. 26 y sigs.), Hegel parte del hecho de que el hombre es deseo.

tu. Ver, *Enzyklopädie*, tesis 430-437. También, *Philosophie des Rechts*, tesis 57; *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*, Felix Meiner Verlag, Hamburgo, edición de 1955, Vol. IV: pp. 885c; y *Vorlesungen über die Philosophie der Religion Vol. II*: pp. 91 y ss.

8 Hegel utiliza indistintamente los términos de esclavo y siervo, respectivamente, *Sklave* y *Knecht*.

9 Hegel no sólo habla del auto reconocimiento de sí por sí mismo, sino que explicita la necesidad del reconocimiento de sí por el otro, lo que Paul Ricoeur denomina una petición de reconocimiento. Ver un análisis sistemático del reconocimiento en Ricoeur, en el telón de fondo de Hegel, en Prada Londoño (2015, pp. 21-49).

Ese deseo no es mera apetencia natural, como si se dijera de alimentos o de reproducción.

El deseo humano es más que eso, es búsqueda de sí mismo y se descubre frente a otro deseo igualmente humano en la medida en que se reconoce en, y es reconocido por el otro. En definitiva, ambas autoconciencias buscan lo mismo y por ello terminan enfrascándose en la lucha a muerte. Lo novedoso del pensamiento hegeliano reside aquí:

El comportamiento de las dos autoconciencias se halla determinado de tal modo que se comprueban cada una a sí misma, y la una a la otra, mediante la lucha a vida o muerte. Y tienen que entablar esa lucha, pues deben elevar la certeza de sí misma, de ser para sí, a la verdad en la otra y en ella misma. Así, pues, solamente arriesgando la vida se mantiene la libertad (1807, p. 144).

El tránsito por la lucha a muerte, a primera vista, puede parecer desproporcionado; no obstante, es indispensable. La libertad se obtiene llegando a ser libre de sí misma e independiente de la otra autoconciencia. Doble negación, en sí misma y en la otra conciencia, que Hegel finaliza superando por medio de ese conflicto cuantas veces una de ellas tema perder la vida y se someta.

Adviértase preliminarmente—antes de entrar en el fondo de la cuestión—que dicho conflicto a vida o muerte surge sin que medie ni una sola palabra entre ambas conciencias y terminará de manera paradójica sin que conciencia alguna reciba y satisfaga su deseo de reconocimiento recibiendo de parte de otra conciencia.

En el momento crucial del advenimiento de la autoconciencia a sí misma, el lenguaje no media ni impide ni juega algún papel significativo para entrar ni salir del estado de lucha a muerte. El deseo de reconocimiento, sí es fundamental para entrar al combate, pero no para resolverlo. La razón lógica de ambas ausencias reside en que se trata del desdoblamiento de la autocociencia en y de sí misma. No es lo que parece ser, pues

Para la autoconciencia hay otra autocociencia; esta otra se presenta fuera de sí. Hay en esto una doble significación; en primer lugar, la autoconciencia

se ha perdido a sí misma, pues se encuentra como otra esencia; en segundo lugar, con ello ha superado a lo otro, pues no ve tampoco a lo otro como esencia, sino que se ve a sí misma en lo otro (1807, pp. 141-142).

Así, pues, a primera vista, cada una tiene que superar su propio desdoblamiento. Pero eso resulta posible porque no son dos conciencias, sino una sola autoconciencia que debe autosuperarse dado que “*esa otra es ella misma*”¹⁰ Es eso lo que hay que reflexionar en dos figuras contrapuestas de la misma conciencia, una el amo y la otra el esclavo.

c. Amo, angustia y cultura

c.1 Amo

Aquella inevitable lucha a muerte conduce a una autoconciencia que toma la figura de amo ante la otra que hace las veces de esclavo. Como podrá entenderse, del combate de ambas no resulta nadie muerto pues, si lo hubiera, la autoconciencia seguiría siendo un yo abstracto, sin el requerido reconocimiento. El muerto no puede conceder re-

¹⁰ “...*sich selbst aufzuheben, denn dies andere ist es selbst*” (1807, p. 142). Esta coincidencia de la autoconciencia consigo misma, posible porque en ningún momento deja de ser ella misma, da pie a interpretaciones encontradas y agrias polémicas. Por ejemplo, existe una corriente interpretativa cuyo representante más relevante en Francia es Alexandre Kojève que sostiene que en la filosofía de Hegel se plantea una fusión de los individuos en el Estado, una reducción de la pluralidad humana en la totalidad del sistema (1982). En contraste, otra corriente afirma que “*el «nosotros» de Hegel no absorbe o reduce a los individuos a una homogeneidad abstracta, sino que más bien presupone, requiere y acepta a los individuos en sus diferencias*” (Neuhouser, 2009, pp. 37-54). En el mismo sentido, Eduardo Charpennel (2010) y De La Maza Samhaber (2007). Paul Ricœur, de su lado, acoge la lectura de Kojève como una advertencia contra cualquier intento de hipostasiar las instituciones en detrimento de la pluralidad de los sujetos singulares, al tiempo que asume la necesidad de las instituciones como parte constitutiva de cada realización singular (Prada, 2016). Ahora bien, tal y como expone didácticamente Karl Löwith (1955), esta controversia ha sido objeto de enfrentadas y acaloradas argumentaciones que rompen con la concepción hegeliana: desde la antropología de Feuerbach, pasando por los escritos de Marx y Engels, hasta sus posteriores secuelas en pensadores como Kierkegaard, Schopenhauer y sobre todo Nietzsche.

conocimiento al victimario y tampoco éste llegar a reconocer sin el otro su propia libertad.

Ahora bien, ambos con vida, el aparente amo queda profundamente insatisfecho por dos razones principales. Primera, en tanto que amo o vencedor, no puede reconocerse a sí mismo en algo que no es libre sino servil y que como tal no lo reconoce pues es su propia negación.

Cierto, tras arriesgar su vida, el señor pasa a ser dueño del esclavo y de lo que éste produce. No obstante, segunda razón, el amo no consigue jamás ser reconocido por un esclavo desprovisto de libertad y tampoco lo logrará por medio de la recién adquirida condición de ocio y de consumidor dependiente de las cosas elaboradas por el siervo para que él satisfaga sus apetencias. No son esas 'cosas'—sea el esclavo, sean los objetos elaborados por éste—las que inducirán el paso de la dependencia a la independencia y consecuente libertad de su autoconciencia.

Así, pues, el amo hegeliano dista de ser tal. Está insatisfecho y es dependiente, tanto del esclavo, como de las cosas que su inactividad laboral no elabora y solamente consume.

El señor, que ha intercalado al siervo entre la cosa y él, no hace con ello más que unirse a la dependencia de la cosa y gozarla puramente; pero abandona el lado de la independencia de la cosa al siervo, que la transforma (1807, p. 146-147).

Realizada esa constatación de dependencia en la conciencia que debiera ser libre, la dialéctica hegeliana vuelve a intervenir. El amo deja de serlo y el siervo deviene libre.

La verdad de la conciencia independiente es, por ende, la conciencia servil. Es cierto que ésta comienza apareciendo fuera de sí y no como la verdad de la autoconciencia. Pero así como el señorío revelaba que su esencia es lo inverso de aquello que quiere ser, así también la servidumbre devendrá al realizarse plenamente lo contrario de lo que de un modo inmediato es; retornará a sí como conciencia repelida sobre sí misma y se convertirá en la verdadera independencia (de la autoconciencia)"(1807,p.147-148).¹¹

¹¹ "Die Wahrheit des selbständigen Bewusstseins ist demnach

c.2 Angustia ("Furcht") ante la muerte

La lucha a muerte no finaliza porque una conciencia sea más fuerte que la otra y se le imponga y domine, sino cuando una de ellas—en lo más íntimo de sí misma—se estremece y se angustia por temor a perder su vida. Es la vida la que se le impone a la conciencia y, ante la angustia de perderla, pasa a ser más original y decisiva aún que su deseo de ser reconocida.

Para la conciencia, esa especie de profundo temblor infunde una experiencia radical. Se trata de una experiencia original a toda conciencia individual que, por ser humana, necesariamente se encuentra en búsqueda de sí misma en cualquier tiempo, lugar o circunstancia histórica. Como tal, Hegel no se refiere al trance de uno u otro individuo, sino de todos.

"La lucha a muerte no finaliza porque una conciencia sea más fuerte que la otra y se le imponga y domine, sino cuando una de ellas—en lo más íntimo de sí misma—se estremece y se angustia por temor a perder su vida."

Entendido así, el señor hegeliano no es ni llega a serlo uno u otro guerrero victorioso que resulta de alguna campaña bélica en la historia de los pueblos por el mero hecho heroico de haber arriesgado valerosamente su vida y la de sus compañeros. Nada de eso; sólo la angustia a la muerte es la negatividad absoluta que todo lo licúa, todo lo fluidifica, en lo más profundo del sí mismo de la conciencia. A esa experiencia radical no llega el amo, sino exclusivamente la conciencia del siervo que

das knechtische Bewusstsein. Dieses erscheint zwar zunächst ausser sich und nicht als die Wahrheit des Selbstbewusstseins. Aber die Herrschaft zeigte, dass ihr Wesen das Verkehrte dessen ist, was sie sein will, so wird auch wohl die Knechtschaft vielmehr in ihrer Vollbringung zum Gegenteil dessen werden, was sie unmittelbar ist; sie wird als in sich zurückgedrängtes Bewusstsein in sich gehen und zur wahren Selbständigkeit sich umkehren."

Se ha sentido angustiada no por esto o por aquello, no por éste o por aquél instante, sino por su esencia entera, pues ha sentido la angustia de la muerte, del señor absoluto. Ella la ha disuelto interiormente, la ha hecho temblar en sí misma y ha hecho estremecerse cuanto había en ella de fijo. Pero este movimiento universal puro, la fluidificación absoluta de toda subsistencia es la esencia simple de la autoconciencia, la absoluta negatividad, el puro ser para sí, que es así en esta conciencia (1807, p.48).

A decir de Kojève, la angustia mortal revela al esclavo que el hombre no depende verdaderamente de ninguna de las condiciones específicas de la existencia, sino de la vida como tal (1982, p. 36). Por eso, lejos de la figura de un señor vencedor que termina imponiéndose a una conciencia que pasa a ser servil, el amo absoluto hegeliano no resulta ser la figura de ese señor triunfante, sino la absoluta disolución (“*das absolute Flüssigwerden alles Bestehens*” (Hegel, 1807, p. 148) de cuanto permanece o subsiste.¹²

Ante la muerte, no hay condición de superioridad ni de inferioridad que se resista. Una vez cede por la angustia que siente a perder su vida, una de las conciencias se somete y, sometida, suprime su existencia meramente espontánea y natural, mientras trabaja y transforma la naturaleza en objetos que pasa a usufructuar la figura del amo.

¹² La absoluta negatividad hegeliana hace las veces aquí de “*arché*” presocrática. A modo del fuego de Heráclito, al origen de todo y por el cual todo existe en continuo movimiento y transformación. Al margen de esa perspectiva, es significativo que la fluidificación reaparezca hoy día como prisma del análisis conceptual de Zygmunt Bauman (2012). Bauman, en contraposición con la concepción hegeliana, descubre y reflexiona críticamente la liquidez en tanto que expresada objetivamente en un sistema cultural postmoderno cuya aparente solidez y permanencia se diluye en todas sus manifestaciones. Podría argumentarse que esa experiencia cultural explícita lo que Hegel denomina en la Fenomenología: educación, formación cultural (“*Bildung*”). Sin embargo, no parece ser así. La Fenomenología solamente reflexiona el proceso de maduración del yo individual en la medida en que llega a ser un sujeto singular que se reconoce a sí mismo en tanto que libre y pensante; y en la Filosofía del Derecho el propósito de Bauman no encuentra correspondencia conceptual a no ser por medio de las continuas guerras que se suceden y todo lo disuelven en la Historia universal.

Aquella conciencia no es solamente esta disolución universal en general, sino que en el servir la lleva a efecto realmente; al hacerlo, supera en todos los momentos singulares su supeditación a la existencia natural y la elimina por medio del trabajo (Hegel, 1807, p. 148).

En buena lógica hegeliana, de detenerse el movimiento en este punto, lo que Hegel estaría concibiendo hasta ahí es que el amo absoluto (la muerte: A) es la superación en él mismo de la dependencia e inactividad del amo (+A) y la independencia laboriosa del esclavo (-A).

Pero, para que la muerte no tenga la última palabra y todo termine siendo en vano¹³, queda por concebir el último momento de la doble negación debido al cual la autoconciencia supera su contradicción, sin retomar la figura de un nuevo amo o un nuevo esclavo y, muchísimo menos, terminar sometido a la angustia ante ese amo absoluto que es la muerte.

c.3 Educación / cultura / formación cultural (“*Bildung*”)

La relación de las figuras del amo y el esclavo tiene en el trabajo servil su última palabra. Por medio del trabajo—y no de aquella fluidez absoluta que resultaba de la angustia a la muerte como amo absoluto—, surge al fin todo un mundo independiente; tanto del amo que ya sabe que no es tal, como del esclavo que tampoco lo es.

Debido al trabajo, la naturaleza transformada aparece ahora como cultura y los objetos que la integran permanecen (“*Bleiben*”) ante la conciencia laboriosa que en y desde ellos se intuye a sí misma. La absoluta negatividad del amo absoluto todo lo disolvía y licuaba. Pero ahora, por el contrario, el trabajo restituye consistencia independiente a los objetos que transforma y por ende al sí mismo de la conciencia laboriosa.

Eso es fácilmente comprensible puesto que en la concepción hegeliana el trabajo es “*apetencia reprimida, desaparición contenida, o trabajo constructi-*

¹³ Para parafrasear aquí la expresión de San Pablo a los corintios; ver, I *Corintios* 15:14.

vo” (Hegel, 1807, p. 149)¹⁴. Al trabajar, el siervo está negándose (apetencia reprimida) y afirmándose (formándose) fuera de sí. Como argumenta Hegel con cierto aire socrático, aunque el miedo al amo es el inicio de la sabiduría, solamente a través del trabajo la conciencia libre se descubre a sí misma.

*...Ante el que trabaja el objeto tiene independencia. Este término medio negativo o la acción formativa es, al mismo tiempo, la singularidad o el puro ser para sí de la conciencia, que ahora se manifiesta en el trabajo fuera de sí y pasa al elemento de la permanencia; la conciencia que trabaja llega, pues, de este modo a la intuición del ser independiente como su sí mismo” (1807, p. X).*¹⁵

De modo tal que la dialéctica del amo y el siervo termina en la educación, en la formación en medio de un sistema cultural. En éste sólo se supera la autoconsciencia trabajadora, –pero, no por el reconocimiento que recibe de parte de otra conciencia, como pudiera esperarse en función del ya mencionado deseo de ser reconocido, sino por el que se otorga a sí misma al reflexionarse en un mundo cultural poblado de objetos que ha elaborado y en los que finaliza al reconocerse.

Antes de continuar, conviene aquí hacer una aclaración y evitar distorsionadas interpretaciones. Es inconsecuente proponer que la solución a la que llega la exposición hegeliana consiste en reinvertir roles y repetir de manera circular e infecunda la experiencia de la conciencia en el terreno de los eventos históricos: “*El señor ha dominado al siervo y a la vida, pero ha perdido el dominio sobre sí y sobre su mundo. Para todo necesita servidores y nada es sin ellos. El amo es el esclavo del esclavo, mientras éste se ha convertido en el amo del amo*” (Ribera, 1988, p. 50).¹⁶

Bien por el contrario, para Hegel no es concebible tal circularidad lógica y tampoco histórica.

14 *Die Arbeit hingegen ist gehemmte Begierde, aufgehaltenes Verschwinden, oder bildet“.*

15 *...das arbeitende Bewusstsein kommt also hiedurch zur Anschauung des selbständigen Seins als seiner selbst.“*

16 La afirmación citada no es una concepción inusual ni exclusiva del autor citado. Ver, por ejemplo, la siguiente exposición de José Pablo Feinmann: <https://www.youtube.com/watch?v=R197Rr2zppE&app=desktop>

Hablar de esclavo del esclavo y de amo del amo, no es más que preservar y perpetuar figuras superadas como las del amo y la del esclavo. La dialéctica hegeliana implica precisamente eso, negar ambas figuras y no reproducirlas en medio de una embrutecedora espiral de estériles luchas entre falsos vencedores y verdaderos sometidos que se eternizan ajenos a la muerte, al trabajo, a la educación y formación cultural.

La autoconsciencia que de dependiente pasa a ser independiente, llega a ser autoconsciente de su libertad en tanto que trabajadora y educada. “*Sin la disciplina del servicio y la obediencia, la angustia se mantiene en lo formal y no se propaga a la realidad consciente del ser. Formada sin la angustia, la conciencia permanece interior y muda, siendo solamente vana, sin sentido*” (1807, pp. 149-150).¹⁷

Ahora bien, no obstante su trabajo y su formación, el antiguo esclavo todavía no vive ni es reconocido como lo que él sabe que es; a saber, un hombre libre. Únicamente él sabe de su libertad y por eso tiene que emprender una nueva travesía y llegar a explicitar en su pensamiento lo que él ya sabe de sí mismo.

III. Contrapunteo “histórico”

El pensamiento de Hegel a propósito de las figuras del amo y del esclavo en la *Fenomenología del Espíritu*, y de éstas a través de todo su sistema,¹⁸ se expone siempre al margen de la historia. Ambas figuras corresponden a uno de los momentos subjetivos de la conciencia que se reflexiona en sí misma, específicamente, en tanto que carente de realidad efectiva fuera de su propia subjetividad. Esa realidad obviamente existe, pero por ahora el interés didáctico de Hegel con esas figuras es centrarse solamente en la formación del sujeto y no en su mundo y verdad última.

La mejor evidencia de que se trata de una reflexión que por el momento prescinde de todo contenido histórico reside en que no se registra un solo

17 *Ohne das Bilden bleibt die Furcht innerlich und stumm, und das Bewusstsein wird nicht für es selbst. Formiert das Bewusstsein ohne die erste absolute Furcht, so ist es nur ein eitler eigner Sinn.“*

18 *Supra*, Nota 6.

capítulo en la historia universal, incluso al día de hoy, en el que esclavos, luego de haber perdido su condición natural de hombres libres al palidecer ante la muerte, obtienen su libertad de las manos de amos y gobernantes por medio –no de un renovado combate, sino-- de su trabajo y formación cultural.¹⁹

Pero no por ello procede perder de vista el trasfondo histórico de todo pensamiento, incluido el de Hegel.

Dicho trasfondo se encuentra plagado de regímenes sociales en los que el sistema productivo y de explotación se basa y depende de las relaciones tenidas por amos y sus esclavos. En todos los continentes y en un gran número de períodos de la historia. Con esa perspectiva en mente, puede afirmarse que existe cierto reflejo entre las figuras de la conciencia y los acontecimientos de la historia mundial. Reflejo, no sombras ni fantasmas o títeres de patio, porque el sujeto humano ante todo es y se reconoce en su libertad y pensamiento.

a. Amos y esclavos en la historia, a la luz del pensamiento filosófico occidental

Sin la intención de ser exhaustivo, recuérdese de manera sucinta que el pensamiento filosófico europeo aborda la esclavitud con la luz del Antiguo Testamento: el pueblo judío sometido en Egipto se libera gracias a la intervención de Yahvé y el derrame de la sangre de los hijos primogénitos.²⁰ Ese pasaje bíblico terminó influyendo en el mundo occidental, incluso, más que el método socrático preocupado por la formación moral del que gobierna y del que es gobernado.²¹ Resultó la exaltación y alabanza por

19 Ni siquiera lo acontecido en la colonia francesa de Haití es la excepción a lo afirmado. La Revolución Haitiana atestigua el combate a muerte, pero son los amos y no los esclavos los que pierden la batalla; y además, los antiguos esclavos no aparecen obteniendo su libertad por medio de su trabajo y formación cultural. El orden de los factores: trabajo servil luego combate, en vez de lo que expone el pensamiento hegeliano (combate a muerte luego trabajo y formación cultural), sí altera el resultado objetivo, tal y como se evidencia en ese y otros eventos históricos.

20 Éxodo 11: 1-6, 10.

21 “Sócrates: Bueno. Pero ¿les corresponde gobernarse

la intervención divina, muy por encima del quehacer de los esclavos liberados.

Fue Thomas Hobbes quien abordó el tema de la esclavitud en términos modernos y puso a un lado, tanto la intervención divina veterotestamentaria, como aquella formación moral a la que en parte termina regresando Hegel.

No fue sino hasta la obra cumbre de Hobbes, *Leviathan* (1651), que la esclavitud pasó a ser percibida como una consecuencia de la guerra de todos contra todos en el estado de naturaleza (Hobbes, 2010).²² Suprimir ese estado natural en el que el hombre es el lobo del hombre implica someterse al poder estatal, pura y simplemente, en un régimen social en el que al vencido se le impone a la fuerza la posición de esclavo.

Esa explicación e incluso justificación de la esclavitud no fue seguida por todos los pensadores de la época. Por ejemplo, John Locke calificaba la esclavitud en tanto que estado humano vil e indigno (Locke, 1960, p. 141). A pesar de tantos calificativos, el problema de fondo entre quienes se oponían y quienes defendían la esclavitud aún no sale a flote porque quienes se oponían abogaban al mismo tiempo por la protección de la propiedad privada.

En efecto, dado que los esclavos eran objetos privados de libertad, podían ser poseídos como cualquier otra cosa. Y por eso, de hecho y de derecho, ni una sola de las apologías a favor de la “libertad” en Inglaterra, en Estados Unidos, en Francia o en alguna otra nación favorecía a quienes eran propiedad material privada de dicha libertad. Advierte atinadamente Buck-Mors: “*Aun cuando los reclamos teóricos de libertad se transformaron en acción revolucionaria sobre la escena política, la economía*

a sí mismos? ¿Gobiernan o son gobernados? // “Calicles: ¿Qué quieres decir? // “Sócrates: Hablo del dominio ejercido por cada persona sobre sí mismo. ¿O tal vez no hay ninguna necesidad de dominarse a sí mismo, y sí de dominar a los demás? // “Calicles: ¿Qué delicado eres! Llamas moderados a los simples. // “Sócrates: ¿Cómo? Nadie hay que no pueda advertir que no es eso lo que digo” (Platón, 1961, pp. 110-111).

22 Para un sugestivo análisis de esa imposición en el ámbito latinoamericano, ver Octavio Paz (1979, pp. 241 y ss; y pp. 361 y ss).

esclavista de las colonias que funcionaba entre bastidores permaneció en la oscuridad" (2005, p. 11).

La declaración de libertad enarbolada por la Revolución de 1776 en los Estados Unidos de América y luego durante la Revolución Francesa en 1789, o incluso antes en discursos parlamentarios en una u otra capital europea, no cuestionaron ni pusieron en peligro la existencia de esclavos y de plantaciones agrícolas esclavistas. Así lo consignan los anales de la historia universal y, en particular, la mano de obra africana esclavizada en América.

Mientras en Europa se idealizaba a los pueblos indígenas de las colonias, por medio del mito del buen salvaje (los "indios" del "Nuevo Mundo"), los esclavos negros africanos y sus descendientes no eran objeto de alguna preocupación por las condiciones de vida y de trabajo que soportaban (Buck-Morss, 2005, p. 25).

Montesquieu, por ejemplo, condena filosóficamente la institución, al mismo tiempo que justifica la esclavitud de los "negros" sobre una base pragmática, climática y racista (1990, p. 204). Y Jean Jacques Rousseau, también en Francia, excluye de su argumentación en contra del régimen esclavista a los millones de esclavos que subsistían en tanto que propiedad en manos de europeos (1988, p.40). Como otros en su época, condena la esclavitud en abstracto: "El derecho a la esclavitud es nulo, no sólo por ilegítimo, sino por absurdo y porque realmente no significa nada. Las palabras esclavo y derecho [derecho, es decir, ley] son contradictorias y se excluyen mutuamente" (1988, p. 55). Sin embargo, ignora en los hechos la crueldad intrínseca al régimen esclavista impuesto en las colonias. Tal y como advierte Sala-Molins,

Rousseau se refirió a los seres humanos de todo el mundo, pero omitió a los africanos; habló de pueblos de Groenlandia trasladados a Dinamarca que murieron de tristeza, aunque no de la tristeza de los africanos llevados a las Indias que derivó en suicidios, motines y fugas. Declaró la igualdad de todos los hombres y consideró la propiedad privada como el origen de la desigualdad, pero nunca se le ocurrió atar cabos y cuestionar los beneficios económicos que la esclavitud le aportaba a Francia como un problema central al argumento por la igualdad y la propiedad (citado por Buck-Morss, 2005, pp. 27-28).

b. Aporte de la Revolución Haitiana

Los esclavos negros en América no fueron percibidos ni tratados como sujetos con iguales derechos a los de cualquier europeo blanco.

Es en ese contexto que, a partir de 1791, uno de los principales aportes de la revolución de esclavos en la colonia francesa de Haití, al mundo y al pensamiento de la época y al posterior, fue que la libertad la lograron los esclavos luchando por su libertad. Les costó sangre; no la recibieron como un regalo divino y tampoco de parte de alguna metrópolis en el reino de este mundo.

Aunque fuera el único resultado lógico posible del ideal de libertad universal, la abolición de la esclavitud no se produjo a través de las ideas revolucionarias o incluso de las acciones revolucionarias de Francia, sino a través de los esclavos mismos. La colonia de Santo Domingo fue el epicentro de esta lucha (Buck-Morss, 2005, p. 34).

Fueron los esclavos los que lograron la abolición de la esclavitud, pero peleando por ella.²³ Dentro del contexto de radicalización de la Revolución Francesa, el levantamiento en Haití del esclavo Boukman y las consecuentes gestas de Toussaint Louverture y de Jean Jacques Dessalines cambiaron la percepción europea de los alzamientos de esclavos. Ya no se trataba de una revuelta más en una larga sucesión de rebeliones de esclavos, sino de una extensión de dicha Revolución. Con razón Buck-Morss argumenta de manera convincente que Hegel, asiduo lector matutino de la prensa de la época, aun cuando no menciona en la Fenomenología los acontecimientos históricos que ocurrían en Haití, sí tenía conocimiento de los mismos.²⁴

23 C.L.R. James subraya acertadamente la capacidad de organización y el valor en el campo de batalla de los esclavos en la colonia francesa de Haití (2003, p. 17 y 334).

24 ¿De dónde surgió la idea de Hegel de la relación entre señorío y servidumbre? (...) O bien Hegel fue el filósofo de la libertad más ciego de toda la Europa del Iluminismo, superando a Locke y a Rousseau en su capacidad para ocultar la realidad que transcurría ante sus ojos (la página impresa ante sus ojos sobre la mesa de desayuno); o bien Hegel sabía - sabía que existían esclavos reales rebelándose exitosamente contra amos reales-, y elaboró deliberadamente su dialéctica del amo

Con base en ese conocimiento, puede argumentarse que el aporte de la Revolución Haitiana al pensamiento de Hegel fue decisivo y por eso estas coincidencias y divergencias entre ese pensamiento y aquella revolución:

(b.1) En ambos casos (Haití, Hegel) la independencia se logra por la gesta bélica de los esclavos, de abajo hacia arriba, y no es fruto de la bondad ni de la conmiseración y tampoco del interés de algún Leviathan que trate de imponer orden al estado natural en el que el “*Homo homini lupus*”. Aunque por rutas diferentes, la lucha a muerte es esencial: en la concepción hegeliana, porque conduce a la esclavitud y de ahí al trabajo libertador de la conciencia

Si fuera posible transportar, transponer, las figuras del amo y del esclavo al terreno de la historia, Marx y Engels entre muchos otros hubieran podido tener alguna razón cuando interpretaron ambas figuras como un espejo (especulativo) de la lucha de clases en la historia universal

servil; y en Haití, para dejar atrás el régimen esclavista y lograr la independencia, tanto la de cada esclavo, como la nacional.²⁵

(b.2) En segundo lugar, los acontecimientos históricos en Haití debieron reafirmar en Hegel su propósito de exponer su dialéctica del amo y del esclavo en términos subjetivos, sin reproducir ni depender del curso objetivo de los acontecimientos históricos que bien conocía por revoluciones como y el esclavo dentro de este contexto contemporáneo” (Buck-Morss, 2005, p. 54 y ss). Evidentemente, tiene sobrada razón. Hegel lo sabía.

25 En su obra clásica, *Los jacobinos negros*, James (2003) muestra fuera de dudas que fueron los esclavos en la colonia francesa de Haití los únicos responsables de su propia libertad y que ésta no se obtuvo como consecuencia de la magnanimidad francesa, inglesa, española o de alguna otra potencia colonial de la época.

la francesa y la haitiana. No sólo dado que para él lo primero es la lucha y luego el trabajo, contrario a lo que acontece en Haití, sino porque romper las cadenas de esclavo no es razón suficiente para que un sujeto aún circunscrito a su individualidad madure y se integre como ciudadano en el mundo ético (“*Sittlichkeit*”) (Hegel, 1830, tesis 487)²⁶ que lo aguarda como el mar al agua de los ríos.

Este segundo punto es determinante. Si fuera posible transportar, transponer, las figuras del amo y del esclavo al terreno de la historia, Marx y Engels entre muchos otros hubieran podido tener alguna razón cuando interpretaron ambas figuras como un espejo (especulativo) de la lucha de clases en la historia universal²⁷. Y más aún, les sobraría razón al criticar a Hegel por no haber dado el paso a favor de una práctica revolucionaria y libertaria.

A pesar de lo sugestivo de ese paso, Hegel no lo dio. Y no lo dio pues a todas luces descubrió en la autoconciencia independiente un paso previo y aún más fundamental que la simple irrupción irreflexiva del sujeto en el quehacer revolucionario de los que fue contemporáneo. Ese descubrimiento, tomado de la tradición europea pero que quizás pudo intuir a diario por las noticias que leía acerca del desenlace de los eventos revolucionarios en Haití, fue éste:

*En el pensamiento yo soy libre, porque no soy en otro, sino que permanezco sencillamente en mí mismo, y el objeto que es para mí la esencia es, en unidad indivisa, mi ser para mí; y mi movimiento en conceptos es un movimiento en mí mismo (1807, p. 152).*²⁸

26 Hegel concibe de manera sistemática cómo, más allá del Espíritu subjetivo en el que centra la atención este artículo, la verdad y la libertad del Espíritu se despliega de manera objetiva en la familia, en la sociedad burguesa y en el Estado de derecho con el que termina la historia de la humanidad antes de pasar al Espíritu absoluto.

27 “*La historia de toda sociedad hasta nuestros días no ha sido sino la historia de las luchas de clases*” (Marx y Engels, 2000, p. 25).

28 “*Im Denken bin Ich frei, weil ich nicht in einem Andern bin, sondern scheidest du bei mir selbst bleibe un*

Aún en plena formación cultural, el pensamiento –y no su entorno objetivo—es el que le garantiza su libertad al yo individual. Es en el pensamiento que se reflexiona como libre y pensante, además de laborioso. En medio de esa especie de solipsismo propio de la conciencia en formación, ésta, independientemente de su libertad y pensamiento, es incapaz de trasponerse e intercambiar en la objetividad propia del mundo real.

"La conciencia desdichada o infeliz ilustra de forma más intuitiva y certera que cualquier otra expresión subjetiva la experiencia haitiana, es decir, la de los miembros del pueblo de Haití a través de los años posteriores a su liberación revolucionaria."

Un buen ejemplo y aval de ese descubrimiento hegeliano yace encubierto en el Caribe desde que allí surgió el primer Estado político independiente en el Hemisferio americano "en garantizar la libertad civil de todos sus habitantes" (Blackburn, 1988, p. 260), pues por primera y única vez en la historia humana esclavos se liberaron a sí mismos de la esclavitud y actuaron con conciencia racial y al mismo tiempo se independizaron como nación.

La reflexión hegeliana, en y desde el Caribe insular²⁹ Ya se dijo, lo aleccionador de la conclusión a

der Gegenstand, der mir das Wesen ist, in ungetrennter Einheit mein Fürmichsein ist; und meine Bewegung in Begriffen ist eine Bewegung in mir selbst."

²⁹ El propósito de esta reflexión es discernir el proceso de maduración de la conciencia subjetiva desde una perspectiva regional particular. En ese tenor, este contrapunteo con el pensamiento hegeliano pudiera ser complementario al de los geógrafos críticos que buscan pensar el espacio socio-cultural del mundo contemporáneo interrelacionando el tiempo y el espacio a través de prácticas y eventos históricos para así descolonizarlos (Wallerstein, 1997, pp. 1-15); pero es un esfuerzo solamente complementario, pues mi interés aquí no se cifra en dicha descolonización, sino en la matriz cultural que condiciona y moldea a cada sujeto a partir de una experiencia humana que es universal

la que llega Hegel es que el siervo accede al trabajo y, por éste, a la libertad y al pensamiento.

Por supuesto, Hegel reflexionó a propósito de la esclavitud moderna, y nunca negó que la conciencia de la propia libertad exige que se llegue a ser libre, no sólo en pensamientos, sino con actos concretos en el ámbito real de un Estado de derecho e histórico.³⁰ Sin embargo, para él no hay salto dialéctico que economice la fase de maduración del sujeto humano en sí mismo antes de que pueda irrumpir como actor singular en la historia universal. Es por eso que la dialéctica del amo y el esclavo conduce a la gestación de ese yo singular que en cuanto tal antecede los eventos históricos que se avecinan a su conciencia y que le sirven de contexto.

El espíritu, ciertamente, no permanece nunca quieto, sino que se halla siempre en movimiento incesantemente progresivo. Pero, así como en el niño, tras un largo período de silenciosa nutrición, el primer aliento rompe bruscamente la gradualidad del proceso puramente acumulativo en un salto cualitativo, y el niño nace, así también el espíritu que se forma va madurando lenta y silenciosamente hacia la nueva figura, va desprendiéndose de una partícula tras otra de la estructura de su mundo anterior y los estremecimientos de este mundo se anuncian solamente por medio de síntomas aislados; la frivolidad y el tedio que se apoderan de lo existente y el vago presentimiento de lo desconocido son los signos premonitorios de que algo otro se avecina" (Hegel, 1807, p. 15).³¹

(la intuición de la muerte y del trabajo). Esa experiencia no es exclusiva a quienes fueron sojuzgados a raíz de la colonización europea de América. De igual manera, esta exposición pudiera complementar el discernimiento que diversos autores realizan a propósito de la peculiar identidad caribeña, transida de diversidad, desde un prisma metahistórico (Benítez Rojo, 1986, pp. 115-130; Cortés, 1998, pp. 107-118). Al igual que en el caso anterior, aquí se trata solamente de un esfuerzo complementario ya que el énfasis lo pongo más bien en una identidad subjetiva en la que cada yo singular, cargado de sus experiencias personales, se encuentra en constante proceso de maduración como sujeto y no ya como objeto de su propia expresión poética.

³⁰ Hasta ahí lo verdadero de la posición de autores como Jean Hyppolite (1974, p. 41).

³¹ Lo que se avecinaba en 1807 era, en Europa, la monarquía constitucional y, en el futuro, la América que enfrentará las dos

He ahí el trasfondo de la reflexión hegeliana. La conciencia trabajadora todavía no puede hacer su entrada en el mundo objetivo, por más que el bullicio revolucionario de éste se atropelle ante ella. El yo individual inmaduro tan sólo consigue experimentar su propia superación en tres nuevas figuras del pensamiento subjetivo: estoica, escéptica e infeliz. Esas tres figuras –tomadas por Hegel del contexto histórico y cultural de Europa-- pueden ser reconocidas en ese *mare nostrum* americano en el que aquellos esclavos reales de los que Hegel leía en la prensa cotidiana se liberaban a sí mismos estando aún fuera de la historia.³²

c.1 Haití y la conciencia infeliz

A propósito de la Revolución Haitiana, está fuera de dudas que la libertad de los esclavos se obtuvo en un combate a muerte con los señores y ejércitos franceses y también de los ingleses y españoles; no obstante, lo que no se pondera suficientemente es que el régimen esclavista fue tan brutal que el acceso a la independencia nacional no se sustentó en la formación de los antiguos esclavos por medio de su trabajo ni superó la esclavitud y sus vestigios en un Estado moderno de derecho. Por tanto, la formación de cada uno transcurrió en lo sucesivo en un contexto que no favoreció el desarrollo de su libertad y pensamiento subjetivo.

Las divisiones intestinas y las contradicciones incluso raciales (negro-mulato) y sociales (élite-pueblo) que surgieron a raíz de dicha revolución

Américas, la norteamericana y la suramericana. Ver Hegel 1919, pp. 209 y 919-920.

32 “Fuera de la historia”, pues para Hegel en ésta hay que habérselas con lo que ha sido y con lo que es, pero no con lo que será. El porvenir, por ser parte del futuro que no es, es materia de profecías. (Hegel, 1919, pp. 189-210; Krüger 1994, pp. 7-10). A lo más, y siempre según Hegel, lo que acontece en el hemisferio americano no es más que el eco y el reflejo del Viejo Mundo. Ahora bien, ¿si Hegel viviera hoy, seguiría sosteniendo que los países americanos son aún el futuro, en tanto que réplicas o copias de lo acontecido en la vieja historia europea? Considero que no. Para él, para que la organización política de un territorio adquiera las condiciones de existencia de un verdadero Estado político, es preciso que deje de estar sujeta a una emigración constante y que la clase campesina tenga que concentrarse en ciudades e industrias urbanas. En función de esos parámetros, las dos Américas y su mar Caribe ya son parte de la historia.

parecen dar razón a Hegel y retrotraer la experiencia personal al momento de disolución final de la dialéctica del amo y del siervo cuando éste, labrando e independizado, se descubre libre solamente en su indeterminación y pensamiento. En cualquier hipótesis, en ese contexto borrascoso, aquella revolución no avaló un orden social moderno sustentado en, y justificado por una ciudadanía debidamente preparada para asumir su responsabilidad y emprender su quehacer público en un Estado de derecho.³³

De hecho, cada cuál, siendo individual y estando imbuido por el propósito de preservar y de hacer prevalecer su propio parecer y libertad, en esa misma medida está abocado fenomenológicamente a una improductiva inamovilidad personal, a no aportar al dinamismo de toda una nación y por ende a enfrascarse en lo que pudo ser calificado como “*un interminable diálogo de sordos*” (Casimir, 2009, pp. 245-247).³⁴

33 En ninguna instancia esta dimensión fenomenológica del problema pretende desconocer que, a modo de contrapunto, “*Haití sufrió espantosamente a causa del aislamiento posterior. Los blancos fueron expulsados de Haití durante generaciones y el desventurado país, arruinado económicamente, con su población carente de cultura social, vio cómo sus inevitables dificultades se veían duplicadas por esta masacre (la de los colonos blancos). Que la nueva nación sobreviviese ya es de por sí mérito más que suficiente, pues si los haitianos pensaban que habían acabado con el imperialismo se equivocaban*”, (James, 2003, p. 343).

34 “*Si, pour dissimuler les processus de domination et d’exploitation ou pour affirmer et reconnaître leur caractère nécessaire, l’on adopte la vision moderne de l’humanité comme la seule valable, l’on concevra cette société naissant comme formée d’une élite et d’une masse de gens. (...) L’opposition et les gouvernements au pouvoir, la main dans la main, s’inventent une liberté générale compatible avec la modernité, mais incapable de libérer leur pensée d’une captivité chaque jour plus nuancée et plus sophistiquée.*” El insigne pensador haitiano, sin embargo, termina subrayando la responsabilidad que recae en la modernidad y en la comunidad internacional por lo que acontece en Haití, sin intuir ni escudriñar la realidad de la población haitiana en función de esa conciencia infeliz: “*La modernité peut se vanter de beaucoup de traits qui font oublier les quelques méfaits de la rationalisation des relations de travail. Elle peut*

En ese contexto, no extraña que “*el Estado tiene por función en Haití convertir a los haitianos en trabajadores coloniales (coloniaux)*” y sus clases más liberales y modernizantes puedan contar ya con doscientos años de fracaso. (Ibid, pp. 136-139 y 246).

Es como si cada sujeto consciente de sí mismo se dijera, ‘yo soy libre, pero sólo lo soy en mi pensamiento, y por ello continuo insatisfecho. Puedo pensar que me realizo y desarrollo, y con eso me duplico. Escindo el mundo, lo rompo en dos, cielo y tierra, goce eterno y dolor mundano, dominio sobre todas las cosas y sometimiento a todas ellas, al tiempo que me pienso libre y desposeído de todo, sin cambiar la realidad y sin permitir que ésta cambie y que deje de ser esa misma carga que continuamente me impongo y se me impone porque todo resulta ser, siempre, más de lo mismo’.

La conciencia desventurada que a partir del presente puede intuirse como hechura y soporte psicológico de lo que acontece objetivamente a nivel público en Haití desde finales del siglo XVIII, se aproxima en demasía a la inconformidad de una figura subjetiva que según Hegel únicamente es contradictoria e improductiva en tanto que “*conciencia desdichada o infeliz*” (Hegel, 1807, p. 58 y ss.).³⁵ En ésta

aussi se vanter d’une panoplie de ressources qui n’auront aucune peine à inventorier ses exploits. Mais la nation haïtienne naît au cours du processus de fabrication des travailleurs coloniaux, en refusant l’avenir que lui offrait ce rôle. À aucun autre titre, le cercle des nations modernes ne pensent l’y intégrer” (p. 246). Pero no por ello la figura subjetiva hegeliana carece de relevancia. De acuerdo a Casimir (2009, p. 247), la clase media y sus élites descubrirán algún día, tarde o temprano, que el padre de la patria, Jean-Jacques Dessalines, sintiendo próxima su muerte, advirtió como en la fábula de Lafontaine a sus seguidores que no vendieran la herencia que le dejaron sus padres porque “*un trésor est caché dedans*” (“*un tesoro está escondido en su interior*”). Dicho valor no es algo que yace oculto en las entrañas de la tierra, como el oro, sino en la conciencia libre de sus émulos y, como tal, aún estaba por ser descubierta y explicitada; léase bien, por ser objetivamente institucionalizada.

³⁵ “*Das Unglückliche Bewusstsein*”. No desconozco que suele afirmarse que esa conciencia desventurada corresponde al pueblo judío, durante las postrimerías del Imperio Romano y sobre todo a la Edad Media cristiana

La duplicación que antes aparecía repartida entre dos singulares, el señor y el siervo, se resume ahora en uno sólo; se hace de este modo presente la duplicación de la autoconciencia en sí misma, que es esencial en el concepto del espíritu, pero aún no su unidad, y la conciencia infeliz es la conciencia de sí como de la esencia duplicada y solamente contradictoria (Hegel, 1807, p. 158).

He ahí el término final al que llega la conciencia independiente una vez se descubre como libre y pensante.

Obvio, esa verdad que supera las figuras del amo y del esclavo hegelianos no es propia exclusivamente de la conciencia haitiana y tampoco de historia nacional alguna, sea ésta la de Haití o la de cualquier otra nación. Se trata más bien, en los límites del pensamiento hegeliano, de una experiencia común por la que atraviesa todo yo individual en su advenimiento personal a su madurez e independencia subjetiva.

Ahora bien, lo que sí resulta significativo aquí es que la conciencia desdichada o infeliz ilustra de forma más intuitiva y certera que cualquier otra expresión subjetiva la experiencia haitiana, es decir, la de los miembros del pueblo de Haití a través de los años posteriores a su liberación revolucionaria. En ese sentido advertimos previamente que dicha conciencia es al mismo tiempo soporte y hechura de una realidad social y política que, si bien desborda y encuadra a cada sujeto individual, no deja de brindarle a su vez un contexto objetivo para que se forme y, por ende, transcurra en él su formación y maduración.³⁶

(López Martín, 1977, pp. 73-83). Sin embargo, no concibo que esa correspondencia descalifique la aproximación propuesta fuera del contexto europeo entre la conciencia infeliz y la experiencia haitiana de los antiguos esclavos africanos pues, por medio del sincretismo cristiano y animista que expone la liturgia del Voudou haitiano, se escinde la conciencia (religiosa) en la justa medida en que sabe que en sí misma no es ni una ni la otra.

³⁶ Y por eso mismo la reflexión que iniciamos aquí con la experiencia haitiana, y que seguiremos con otras en el Caribe insular, no significa en términos teóricos que la conciencia individual puede ser transpuesta y vaciarse en la historia, o que ésta reaparezca y se agote en cada yo individual. La historia no se explica en términos subjetivos

Como se verá enseguida, reflexionar acerca de otros procesos de independencia nacional en el Caribe conduce a igual valorización de las figuras de la conciencia que Hegel descifró en contextos históricos de *(la vieja)* Europa. Y eso así ya que, si “*el búho de Minerva alza su vuelo sólo al caer del crepúsculo*” (Hegel, 1807, p. 15), hoy pueden ser reflexionadas esas figuras en medio de otros acontecimientos que transcurrieron a partir de los siglos XIX y XX.

c.2 República Dominicana y la conciencia escéptica

Para reflexionar acerca de la evolución de la conciencia subjetiva, una vez resuelta la experiencia del conflicto amo-esclavos en el pensamiento, no ya europeo sino también caribeño, conviene advertir su manifestación en la parte oriental de la Isla Hispaniola a partir de la independencia dominicana. Ésta consta de dos momentos estelares. El primero contra Haití, en 1844, y el segundo contra la Corona española, entre 1861 y 1864, cuando logra reafirmarse por medio de la guerra restauradora.

A primera vista, ese proceso objetivo expondría la doble negación que encausa a cada conciencia dominicana en medio de la lucha por medio de la cual la población se autolibera, primero de Haití y luego de España. Pero antes de seguir con esa argumentación, conviene añadir una precisión: no hay esclavos en ninguno de esos momentos en el territorio occidental de la isla, pues los antiguos esclavos haitianos ya libres concedieron igual condición a sus semejantes durante su período de 22 años de dominación en la antigua colonia española de Santo Domingo.

Por tanto, al margen ya del combate de los esclavos, como fuera el caso en Haití, lo significativo ahora parece esconderse en otro fenómeno; a saber, los mismos representantes de las gestas independentistas dominicanas se dividieron entre sí e intercambiaron sus respectivas posiciones y pareceres. Unos, a favor de la independencia y de la guerra restauradora, y, contrariamente, alguno de esos mismos y otros en contra de la independencia. La piedra de la discordia..., si la recién adquirida libertad y la nueva República podían subsistir sin la vos y la subjetividad de cada conciencia no constituye la única clave de interpretación de la organización e institucionalización de alguna nación cualquiera.

protección de otra nación.³⁷ Temerosos y recelando los propósitos de Haití, se llega incluso al extremo de peregrinar por la capital estadounidense y por las principales de Europa en procura de un protectorado para la recién independizada República y, más radical aún, a admitir su anexión a la antigua metrópolis española (Pedro Santana, entre otros).

Esa contrariedad ha llevado al notable cuestionamiento acerca de la idoneidad de aquel mismo pueblo que luchó contra la anexión a España y a expresarse en consecuencia en términos ideológicos de lo que se ha dado en tildar como el “*gran pesimismo dominicano*”.³⁸ Y esto así, a pesar de diversos

"La conciencia desdichada o infeliz ilustra de forma más intuitiva y certera que cualquier otra expresión subjetiva la experiencia haitiana, es decir, la de los miembros del pueblo de Haití a través de los años posteriores a su liberación revolucionaria."

37 Que la República no podía subsistir sin la ayuda de otra nación, a decir de Américo Lugo, “*no era creencia individual de Santana ni de Báez, ni de Jiménez, ni de Cabral; era creencia general del pueblo dominicano. La creencia contraria era precisamente la individual, la de una escasa minoría.*” (1976, pp. 64 y ss.) Él va más allá y sentencia en su tesis doctoral: “*De la lección atenta de la historia se deduce que el pueblo dominicano no constituye una nación*” porque ese pueblo “*no tiene conciencia de la comunidad que constituye, porque su actividad política no se ha generalizado bastante*”. Por ello, “*el Estado Dominicano no nació viable. Murió asfixiado en la cuna. Proscriptos salieron los padres de la patria, condenados por el crimen de haberla creado*”, (1916, p. 30; ver, pp. 32-34). Esa misma duda se sigue repitiendo en pleno siglo XX. A modo de ejemplo, cuando se enfrenta y termina heroicamente con la vida de un tirano, en 1961, y pocos años más tarde, en 1965, se combate al pueblo insurrecto que encarna y reclama su propia constitucionalidad.

38 Nombre dado a una serie editorial de la Universidad

acontecimientos heroicos en pleno siglos XIX y XX protagonizados por esa cuestionada población y representantes de ella.³⁹

"Decir de Hegel, la conciencia escéptica se experimenta como una conciencia intrínsecamente contradictoria."

Esas contraposiciones y contradicciones históricas, un día libre y otro dependiente, un día heroicos y otro poltrones, al igual que esa continua duda y sobre todo búsqueda⁴⁰ de sí mismo, es lo que en el

Católica Madre y Maestra, a mediados de los años 1960. 39 Contrapuesto a la gesta restauradora, de raigambre popular y encarnada en el campesinado tabacalero que tan bien comprendió Pedro F. Bonó, el pensamiento social dominicano posterior, influido por el darwinismo social y el biologicismo de Spencer, define al pueblo dominicano en base a un híbrido que, por sus costumbres y creencias, patrones de comportamiento e incluso aporte racial negro, poco tienen que ver con la identidad nacional dominicana. Ese discurso encontró en la creación literaria, histórica y científica de autores de la talla de José Ramón López, Manuel de Jesús Galván, Francisco E. Moscoso Puello, Américo Lugo, Joaquín Balaguer, Manuel Arturo Peña Batlle, entre otros, un vehículo de difusión que halla en la historia dominicana (1º) un mecanismo de diferenciación del dominicano frente al haitiano y a lo haitiano; y también, en el seno de la composición social dominicana, (2º) una creciente desigualdad de los dominicanos entre sí. En tal contexto, dicho pensamiento llega a saber lo que el dominicano no es, --haitiano, español, inglés, francés, estadounidense--, pero desconoce e ignora lo que él es. De ahí las infatigables dudas de una conciencia escéptica que termina negándose culturalmente a sí misma en medio de la más aguda y creciente diferenciación y desigualdad de la población dominicana en el presente.

40 A propósito de esa búsqueda, advierte Carlos Dore Cabral que hay que "volver a explorar los intersticios de la construcción identitaria (sic) poniéndole atención a ese otro interior que desde hace mucho tiempo llegó para formar parte de uno de nosotros" (2013). Después de todo, como argumenta el mismo Dore Cabral, "el dominicano es tan diverso que puede ser católico en el mismo momento que se baña en las aguas de Liborio... No sólo habla un español distinto en giros y sonoridades que

peregrinaje fenomenológico de la conciencia recuerda y asemeja estas circunstancias al "escepticismo" (1807, p. 154). A decir de Hegel, la conciencia escéptica se experimenta como una conciencia intrínsecamente contradictoria.

El escepticismo corresponde a la realización de la conciencia, como la tendencia negativa ante el ser otro, es decir, a la apetencia y al trabajo. (...) Esta conciencia es, por tanto, ese desatino inconsciente que consiste en pasar a cada paso de un extremo a otro, del extremo de la autoconciencia igual a sí misma al de la conciencia fortuita, confusa y engendradora de confusión; y viceversa. Ella misma no logra aglutinar estos dos pensamientos de ella misma; de una parte, reconoce su libertad como elevación por encima de toda la confusión y el carácter contingente del ser allí y, de otra parte, confiesa ser, a su vez, un retorno a lo no esencial y a un dar vueltas en torno a ello. (...) En el escepticismo, esta libertad se realiza, destruye el otro lado del determinado ser allí, pero más bien se duplica y es ahora algo doble (1807, p. 155, 158).

Ese continuo desdoblamiento y contraposición de una conciencia contradictoria, reflexionada esta vez no en los libros filosóficos del pensamiento occidental clásico sino en contexto dominicano, emerge después que la autoconciencia es independiente y se manifiesta cuantas veces se afirma y al mismo tiempo se cuestiona a sí misma en forma zigzagueante, sin dejar de negar valores y normas a los que se somete o afirmar reparos morales que rechaza

En cualquier hipótesis, de ser fidedigna esa interpretación de la experiencia autoconsciente dominicana interpretada a la luz de la Fenomenología, aún queda por descubrir lo que Hegel tampoco pudo presenciar en ese gran laboratorio sociocultural que es el Caribe, pues también aconteció con posterioridad a sus años de vida. Me refiero al sentido de la independencia e historia transcurridas en las otras islas caribeñas en los siglos XX y XXI. En ellas se encuentra en su estado virtual lo que quedó evidenciado a propósito de la conciencia subjetiva,

lo distingue del de la antigua colonia, sino que está tendiendo a ser poliglota a partir de las nuevas realidades en un nuevo mundo" (2013). Ver también, Sang (2013, p. 43).

primero en Haití y luego en la República Dominicana, a partir de finales del siglo XVIII.

c.3 Cuba y la conciencia estoica

La independencia cubana no es fruto, como en Haití (1804), de la lucha de esclavos contra sus amos. Tampoco surge de dos procesos de independencia, como en la República Dominicana (1844, 1864), luego que antiguos esclavos otorgaran en la colonia española la libertad, y que la conciencia de todos se escindiera por efecto de las dudas surgidas sobre su capacidad de preservar la autonomía patria. En Cuba, todos esos fenómenos se encuentran en una etapa embrionaria.

Los amos criollos (personificados en Carlos Manuel de Céspedes) concedieron voluntariamente la libertad a sus esclavos para, juntos, combatir a la metrópolis española a partir de 1868. Luego de tres guerras sucesivas, y no sin para ello contar con el verbo y la muerte del apóstol José Martí, se logra una independencia condicionada en 1902 por la imposición imperial de la Enmienda Platt estadounidense.

Desde aquel entonces, y al menos hasta el día de hoy, la población se mantiene en un solo vaivén pendular entre la independencia (política y cultural) y la dependencia (comercial, financiera y también cultural) de la Isla ante el “imperialismo” y el “capitalismo estadounidense”. Se opone al yugo exterior (de España y luego de Estados Unidos) del que no quiere seguir siendo dependiente, valiéndose de otras vinculaciones no menos desiguales (con la Unión Soviética y posteriormente con la República Bolivariana de Venezuela y con China), pero sin por ello poder abandonar al final de su último período formas tradicionales de producción de su era republicana como fueron y son el turismo, la agricultura (apenas azucarera) y la necesaria dependencia de la inversión extranjera (estadounidense).

Esa continuidad histórica de lo mismo es lo que permite pensarse en Cuba en términos del “estoicismo” (Hegel, 1807, p. 152-154). Como primer momento de la libertad de la autoconciencia independiente en la Fenomenología, ese pensamiento es inmediatamente posterior a la fase de formación

cultural de la autoconciencia independiente, pero anterior al escepticismo y a la desdicha de la misma conciencia.⁴¹

Es como si la figura de la conciencia escéptica se dijera, ‘yo desenmascaro la falsa libertad del señor mientras descubro y manifiesto mi propia libertad interior. Soy libre. He desubierto en mí mismo la universalidad, la libertad del pensamiento..., aunque ésta no deje de ser una libertad abstracta e indeterminada que por ende no arroja y tampoco trae consigo transformaciones de la vida y su realidad externa’.

Esa nueva semblanza es perceptible en medio de la realidad y trajín republicano cubano por su similitud con una de las experiencias de la conciencia subjetiva que Hegel discierne a seguidas de las figuras del amo y del esclavo. Una vez superada la lucha a muerte y reconocido el valor del trabajo que dota de disciplina y formación cultural al antiguo esclavo, surge en éste un estado de abstracción que alcanza en el estoicismo su máximo paroxismo y expresión:

Esta conciencia (estoica) es... negativa ante la relación entre señorío y servidumbre; su acción no es, en el señorío, tener su verdad en el siervo ni como siervo tener la suya en la voluntad del señor y en el servicio a éste, sino que su acción consiste en ser libre tanto sobre el trono como bajo las cadenas, en toda dependencia de su ser allí singular, en conservar la carencia de vida que constantemente se retrotrae a la esencialidad simple del pensamiento retirándose del movimiento del ser allí, tanto del obrar como del padecer. La obstinación es la libertad que se aferra a

41 Obsérvese que no existe contradicción alguna por haber visto esas conciencias en un orden inverso al de sus manifestaciones contextuales en el Caribe. La conciencia infeliz fue reflexionada en la etapa histórica de Haití (1804), pues ha tenido más tiempo para manifestar la última verdad de la conciencia pensante. Y así sucesivamente, los movimientos libertarios dominicanos (1844, 1861-1864), aparecen como segundos en el tiempo y en el desenvolvimiento lógico de la misma conciencia; hasta llegar a la independencia cubana de 1902 y a las otras de ese mismo siglo y del siglo XXI, las últimas acontecidas en esa historia, pues son las que cuentan con menos tiempo para haberse desembarazado de su verdadera identidad.

lo singular y se mantiene dentro de la servidumbre; el estoicismo, en cambio, la libertad que, escapando siempre inmediatamente a ella, se retrotrae a la pura universalidad del pensamiento; como forma universal del espíritu del mundo, el estoicismo sólo podía surgir en una época de temor y servidumbre universales, pero también de cultura universal, en que la formación se había elevado hasta el plano del pensamiento (1807, p. 153).

Sostengo esta vez que la experiencia subjetiva cubana se aproxima a esa figura hegeliana de la conciencia estoica⁴² pues, su realidad ideológica se expone y termina donde empezó; a saber, reconociéndose independiente y sin alterar ni suprimir en ningún escenario geográfico el curso final del imperialismo estadounidense con el que se enfrentó y sigue pensando que se ha enfrentado en primera y última instancia en el Caribe, en África y en América Latina.

En cualquier hipótesis, la conciencia estoica es “*independiente*”. Al autoconcebirse como conciencia pensante, se repliega sobre sí misma en tanto que libertad abstracta (“*die abstrakte Freiheit*” (1807, p. 154) que no es más que la negación imperfecta del ser otro y no hace otra cosa que replegarse sobre sí misma.

Llegados al reconocimiento de esa figura de la conciencia ilustrada tras la independencia de Cuba, queda por ser determinado si esa misma conciencia estoica también aparece al origen de la matriz cultural del resto de naciones-estados en el mundo insular del Caribe.

A ese propósito, si el estoicismo corresponde al concepto de la conciencia independiente que se revela contra la relación entre el señorío y la servidumbre (1807, p. 155)⁴³, las antiguas colonias in-

⁴² Lo considero así, tanto en este caso, como en los de las conciencias escéptica e infeliz, ya que aparecen como diferentes manifestaciones subjetivas que surgen con posterioridad a la experiencia fenomenológica de la esclavitud, --al margen que esa experiencia se tenga en el Caribe del que Hegel debió leer en la prensa o en cualquier otra región del mundo.

⁴³ “*Es erhellt, dass, wie der Stoizismus dem Begriffe des Selbständigen Bewusstseins, das als Verhältnis der Herr-*

glesas y francesas en el Caribe que obtuvieron su independencia a lo largo del siglo recién pasado, y las holandesas que la obtuvieron en 2010, --todas sin luchas a muerte en guerras de independencia aunque sí tras frecuentes y valerosas rebeliones-- , permanecen ensimismadas en estrictos patrones formales de comportamiento en función de los cuales son y se consideran segundas de nadie, iguales a todos.

De manera que, reafirmando lo dicho, dado que la libertad estoica es abstracta en su propia universalidad, como expone la Fenomenología, no hay razón suficiente para poner en duda el reflejo de esa figura reflexiva en cada yo individual descifrado mientras madura, no sólo en Europa, sino también en las restantes islas del Mar Caribe.

IV: Conclusión

IV.1 La dialéctica del amo y del esclavo, publicada en 1807 por Hegel en la *Fenomenología del Espíritu*, expone un polémico pasaje del pensamiento occidental en una obra que su autor definió como “*verdadera ciencia de la experiencia de la conciencia*” (p. 26 y ss.).

Tal y como sucede con una radiografía, pero leída a trasluz de la lógica hegeliana, la verdad del deseo de la conciencia en busca de su reconocimiento: a saber, la conciencia libre y trabajadora (A), supera la falsa independencia del amo (+A) inactivo que ella no es y la aparente dependencia del esclavo (-A) no libre que ella tampoco es, en un proceso de formación cultural en el que por su trabajo se supera y descubre como libertad y pensamiento de sí misma.

Esa superación constituye una experiencia intrínseca e inalienable a cada ser humano por el hecho de serlo. Transcurre en su propia subjetividad y no en alguna estructura paradigmática, conceptual o metafísica. No es la experiencia de un yo universal (*indeterminado*) y tampoco es algo particular que ocurre aquí o allá, en una época histórica o en la otra. Cada yo autoconsciente en él mismo, tras diluirse por haber sentido su muerte y permanecer por medio del trabajo, pasa a ser una conciencia singular, libre y pensante. Como tal, llega a ser infeliz luego de haber pasado en ella misma por sus *schaft und Knechtschaft erschien, entspricht, ...*”.

momentos precedentes, a saber, el estoicismo y el escepticismo.

Hegel reflexiona la lucha a muerte (a no confundir con una experiencia genérica que todo ser humano tiene de la muerte en los otros, sin por ello resentir la suya propia) en tanto que momento de gestación embrionaria de un yo o espíritu aún subjetivo que busca su independencia en sí mismo (1807, p. 15).⁴⁴ Esa reflexión precede, condiciona y se antepone a la actividad de cada quien en el ámbito de la familia, de la sociedad y del Estado político, --lo que Hegel denomina el Espíritu objetivo (1955, pp. 158-181, 182-256, 257-360).⁴⁵

IV.2 Pero precisamente, por ese mismo contrapunteo entre subjetivo y objetivo, nada impide discernir la verdad inherente a la lógica del reconocimiento en ese mismo contexto caribeño en el que Hegel pudo conocer esclavos liberándose de amos. Y fue eso precisamente lo que pasé a exponer hurgando en las experiencias históricas de Haití, República Dominicana, Cuba y el resto de las islas caribeñas independientes, antes de reconocer allí figuras fenomenológicas semejantes a las que Hegel distinguió en su época en Europa.

De ahí esta conclusión: la subjetividad de cada persona se forma y madura, de un lado como hechura, pero del otro lado de manera independiente y paralela, como soporte psicológico de lo que realmente acontece en el mundo objetivo.

Tal afirmación reconoce que la subjetividad no se reduce a la objetividad, ni viceversa, pues la relación que Hegel concibe entre las sucesivas figuras de la conciencia en formación y sus respectivos contextos contrapuestos en el mundo objetivo, sólo llegan a interactuar entre sí en el momento final en

44 Recuérdese lo que ya fuera afirmado en este trabajo. Para Hegel, arriesgar la vida en la lucha a muerte no es una condición suficiente de éxito para madurar como sujeto y llegar a ser objetivamente ciudadano de un Estado de derecho. La valentía es solamente eso, valentía, retrato de heroicidad o de arrojo subjetivo, y no necesariamente rectitud ni aptitud ciudadana.

45 Véase Hegel, 1821, tesis 158-181, 182-256, 257-360, respectivamente, para la eticidad de la familia, de la sociedad burguesa y del Estado de derecho.

que lo subjetivo y lo objetivo son superados en su propia Idea absoluta.

Llegados a ese punto, sin embargo, resulta imprescindible hacer un alto final y plantear la disyuntiva filosófica fundamental que surge de ahí. Parafraseando al Hamlet de Shakespeare, pero con los ojos puestos en la filosofía hegeliana:

(“To be...”) Si lo que Hegel concibe en su sistema es verdadero, hay que entronizar la metafísica y retomar el verbo ser de manera que ocupen la posición que la Lógica hegeliana les otorga. A partir de ese momento el sujeto consciente abandona su indefinición e indeterminación entre el cielo y la tierra, el bien y el mal, la naturaleza y la tecnología, lo sublime y lo ridículo, el pasado y el futuro, pues deja de estar entre los hombres y tarde o temprano deviene un ente más suprimido por el Concepto que inexorablemente lo supera;

(“...or not to be.”) Si cada situación histórica es única y su contexto es uno del hecho indeleble y universal de ser libres⁴⁶, cada hombre y mujer define el movimiento de su conciencia y de su actuar, de manera que la conclusión que resulta es incuestionable: no somos esclavos de la lógica. El pensamiento y la autoconciencia ocupan una posición estelar y son determinantes cuantas veces se manifiestan de forma singular como actos sublimes de una Historia de Libertades, tanto en la vieja Europa, como en el Nuevo Mundo, el Caribe incluido, y en el resto de la geografía universal.

IV:3 Ante esa disyuntiva concluyo: cada sujeto es libre y la historia no está escrita y no lo está ni puede estarlo porque no es sierva de lógica alguna.

En cuanto dejemos de actuar y de concebirnos como esclavos de la lógica, --sea ésta en su origen aristotélica, hegeliana o la de cualquier teoría científica, política, económica, tecnológica, poética u otra⁴⁷--, con el advenimiento a la autoconciencia

46 Octavio Paz: op.cit., 52.

47 Ver, por ejemplo, la certera percepción de Antonio Benítez Rojo al discernir la diversidad cultural en el Caribe y constatar o denunciar que algo extra es lo que determina y da sentido a lo allí expuesto: “Siempre se sospecha que cualquier signo que uno elija no le pertenece en verdad, sino que se inscribe y cobra sentido cabal en algún lenguaje ajeno, en algún código ordenador de allá, llámese este historia, novela, antropología,

por medio de la absoluta fluidificación de toda relación entre amos y esclavos, cada sujeto humano libre de sí adviene momentáneamente por el trabajo al pensamiento y a la sucesión entre otras de las conciencias estoica, escéptica e infeliz.

Son esas tres conciencias o yo singulares ya independientes y conscientes de sí, los que acabo reflexionar a la base misma de las formaciones culturales de las que ellas son, --no expresión, ejemplo o reflejo sino--, su único principio y fundamento.

Cierto y lo reitero una última vez, no ignoro que para Hegel aquellas tres figuras del pensamiento no son objeto de contrapunteo en la realidad histórica, sólo en la conciencia individual; tampoco desconozco que hoy día muchos pensadores las di-

"Concluyo: cada sujeto es libre y la historia no está escrita y no lo está ni puede estarlo porque no es sierva de lógica alguna. "

suelven en la vorágine de un estructurado acontecer institucional e histórico, o en abstractos análisis poéticos y lingüísticos. No obstante, a mi entender, son los sujetos autoconscientes quienes están a la base de aquella historia y de esas manifestaciones culturales. Es de cada yo singular que se derivan a la postre acontecimientos temporales, instituciones sociales, eventos históricos y el sistema cultural que cada uno y todos ellos generan, soportan y transforman.

Por todo lo cual, así como la calidad de cualquier sistema educativo no es ni puede ser más que la de sus maestros y profesores; o bien, al igual que la preeminencia de cualquier civilización encuadra pero no puede eliminar y tampoco prescindir de la valía de sus integrantes, debe ultimarse que no tienen valor ni sentido imposiciones autoritarias o meramente conceptuales, identidades unificadas o diluidas, y tampoco pobres instituciones si están desposeídas de la libertad laboriosa de cada sujeto singular.

psicoanálisis, marxismo, teoría literaria, o bien, simplemente, posmodernidad" (Benítez Rojo, 1986, p. 130).

IV.4 Haber concebido ese valor de la conciencia es, a mi entender, un mérito indiscutible de Hegel. En su sistema filosófico no confunde la subjetividad del yo singular con la objetividad del mundo, ni reduce la una a la otra. Como ya lo he repetido, ni la conciencia individual puede ser transpuesta y terminar siendo la verdad de la historia, ni ésta reaparece reproducida tal cual en cada yo singular.

Pero concedo a Hegel sólo y exclusivamente ese mérito. Tanto él, como pensadores posteriores de diversas escuelas e ideologías, terminan sacrificando al sujeto singular en la pura negatividad de sus respectivas concepciones. No es por casualidad que, herederos de la modernidad y de la postmodernidad, somos hoy testigos de cómo, por defender y enarbolar una idea, se condena a poblaciones enteras al hambre y a la opresión, y al medio ambiente a su progresiva degradación; y también a la inversa, que los individuos, para mitigar o salir de la pobreza y del hambre, renuncian como seres libres a ser morales y a pensar, a tomar decisiones éticas y críticas, y a actuar en consonancia en contra de aquella idea.

De nada vale la universal experiencia originaria de cada yo singular, en cualquier espacio y tiempo, cuantas veces adviene a sí mismo a partir de su intuición de la muerte y de su formación cultural, si al final de su vida se descubre como mero peón de una u otra concepción, antes de que el reconocimiento de ese concepto, y de él mismo como su exponente, sean abandonados al inexorable paso del tiempo, y con éste, de la historia.

Por ello concluyo así desde un Caribe insular que ha dejado de ser la pasada "frontera imperial" (Bosch, 1979) y el inconcebible "futuro" hegeliano. Como contemporánea y coetánea de toda la geografía americana,⁴⁸ pienso que aún está labrando su

48 "A cada paso hallaba lo real maravilloso. Pero pensaba, además, que esa presencia y vigencia de lo real maravilloso no era privilegio único de Haití, sino patrimonio de la América entera, donde todavía no se ha terminado de establecer, por ejemplo, un recuento de cosmogonías. Lo real maravilloso se encuentra a cada paso en las vidas de hombres que inscribieron fechas en la historia del Continente y dejaron apellidos aún llevados" (Carpentier, 1967, p. 6). Ver también, Benítez Rojo, con su idea de las Antillas como "puente de islas" (p. 116) que de manera asimétrica conecta la geografía americana.

propio porvenir a partir de sujetos reales de carne y hueso responsables moralmente, en primera y última instancia, de cada acto de su propia e inalienable libertad.

Referencias

- Benítez Rojo, A. (1986). "La isla que se repite: para una reinterpretación de la cultura caribeña". *Cuadernos Hispanoamericanos*, No. 429. 115-130.
- Blackburn, R. (1988). *The Overthrow of Colonial Slavery, 1776-1848*. Londres: editorial Verso.
- Bosch, J. (1970). *De Cristóbal Colón a Fidel Castro: el Caribe, frontera imperial*. Santo Domingo: Alfa y Omega.
- Buck-Morss, S. (2005). *Hegel y Haití. La dialéctica amo-esclavo: una interpretación revolucionaria*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Carpentier, A. (1967). *El reino de este mundo*. México: CIA. General de Ediciones, S.A.
- Casimir, J. (2009). *Haiti et ses élites. L'interminable dialogue de sourds*. Puerto Príncipe : Editions de l'Université d'État d'Haiti.
- Charpennel, E. (2010). "La Anerkennung hegeliana. Una lectura hermenéutica del reconocimiento". *Estudios*, vol. VIII (95). 201-210.
- Cortés, R. (1998). "Identidad cultural y literatura en el Caribe francófono". *Cuadernos de Literatura*, Vol. 4 (7-8).107-118.
- De La Maza Samhaber, L. M. (2007). "La rehabilitación de la Filosofía del Derecho de Hegel en la filosofía hermenéutica". *VE-RITAS*, Vol. II (16). 75-89.
- Dore Cabral, C. (2013). "Dominicanidad: un viaje al interior". Cielonaranja
<http://www.cielonaranja.com/doredominicanidad.htm>
- Feinmann, J. P. (2011). Hegel, dialéctica del amo y del esclavo. <https://www.youtube.com/watch?v=R197Rr2zppE&app=desktop>
- Hegel, J. G. F. (1807). *Phänomenologie des Geistes*. Hamburgo: Felix Meiner Verlag.
- Hegel, J. G. F. (1812). *Wissenschaft der Logik I y II*. Hamburgo, Felix Meiner Verlag.
- Hegel, J. G. F. (1821). *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Hamburgo: Felix Meiner Verlag.
- Hegel, J. G. F. (1830). *Enzyklopädie der Philosophischen Wissenschaften*. Hamburgo: Felix Meiner Verlag.
- Hegel, J. G. F. (editadas en 1919). *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*. Hamburgo: Felix Meiner Verlag.
- Hegel, J. G. F. (editadas en 1925-1929). *Vorlesungen über die Philosophie der Religion Vol. I- II*. Hamburgo: Felix Meiner Verlag.
- Hegel, J. G. F. (1966). *Fenomenología de Espíritu*. Traducción de Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hobbes, T. *Leviathan*. (2010). *Or the Matter, Form, and Power of a Commonwealth Ecclesiasticall and Civil*. New Haven: Yale University Press.
- Hyppolite, J. (1974). *Génesis y estructura de la Fenomenología del Espíritu de Hegel*. Barcelona: Ediciones Península.
- James, C. L. R. (2003). *Los jacobinos negros, Toussaint L'Ouverture y la Revolución de Haití*. (Traducción de Ramón García.) Turner, Fondo de Cultura Económica.
- López Martín, A. (1977). "La etapa de la conciencia desdichada en la Fenomenología de Hegel". *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, XV (40), 73-83.
- Kojève, A. (1982). *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Krüger Castro, J. C. (1994). "Filosofía, América y futuro en Hegel, a propósito del mito del «fin de la historia»". *Logos Latinoamericano* 1. 7-10.
- Locke, J. (1960). *Two Treatises of Government*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Löwith, K. (2008). *De Hegel a Nietzsche: La quiebra revolucionaria del pensamiento en el Siglo XIX*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Lugo, A. (1916). *El Estado Dominicano ante el Derecho Público*. Santo Domingo: Tipografía: El Progreso de Emiliano Espina.

- Lugo, A. (1976). *Antología*. Santo Domingo: Taller.
- Marx, C. y F. Engels. (2000). *El Manifiesto Comunista*. Ediciones Elaleph.com.
- Montesquieu, Barón de. (1990). *The Spirits of the Laws. Selected Political Writings*. Indianapolis: Melvin Richter.
- Neuhouser, Fr. (2009). "Desire, Recognition, and The Relation Between Bondsman and Lord. *The Blackwell Guide to Hegel's Phenomenology of the Spirit*". Oxford: Blackwell Publishing. 37-54.
- Paz, O. (1979). *El ogro filantrópico*. Barcelona: Seix Barral.
- Platón. (1961). *Gorgias*. Buenos Aires: M. Aguilar Editor.
- Prada Londoño, M. A. (2015). "La idea de reconocimiento en el Hegel de Jena. Una lectura con Paul Ricoeur". *Franciscanum* 163 (Vol. LVII). 21-49.
- Prats, E. J. (2016). "El fukú de Fukuyama". *Periódico Hoy*. Santo Domingo, República Dominicana. 29 de abril.
- Ribera, R. (1998). "Hegel para principiantes". *Cultura: Revista del Consejo Nacional para la Cultura y el Arte*, No. 81. 35-60.
- Rousseau, J. J. (1988). *El contrato social*. Madrid: Aguilar.
- Sang, M-K. A. (2013). "Grandes desafíos para reescribir la Historia de la Isla". *Cuadernos de Comunicación: Voces contra el prejuicio*, No. 5.. 40-45.
- Wallerstein, I. (1997). "El Espacio-Tiempo como base del conocimiento". *Análisis político*, No. 32. 1-15.
- Zygmunt Bauman, Z. (2012). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Complejidad y educación. Una reflexión sobre el pensamiento de Edgar Morin

Mukien Adriana Sang Ben¹

Recibido: 12/07/2016 Aprobado: 26/08/2016

Resumen:

El presente ensayo presenta una síntesis sobre el pensamiento de Edgar Morin, el padre del pensamiento complejo. Se presentan sus principales críticas a la visión positivista que defienden los científicos ortodoxos sobre la ciencia, sus alcances y sus métodos. La complejidad plantea una nueva visión de la educación, porque la escuela o la universidad no deberían enseñar certezas, sino incertidumbres.

Palabras claves:

Complejidad, pensamiento ortodoxo, ciencia, educación, conciencia, crítica, educación del futuro, incertidumbre.

Abstract:

This paper presents a synthesis of the thought of Edgar Morin, the father of complex thought. Its main criticism of the positivist view that defend orthodox scientists about science, its scope and its methods are presented. The complexity arises a new vision of education, because school or college should not teach certainties, but uncertainties.

Keywords:

Complexity, orthodox thinking, science, education, awareness, criticism, education of future, incertitude.

Desde que escuché por primera vez hablar del pensamiento complejo, tomé la decisión de conocerlo para beber de la sabiduría de este francés universal llamado Edgar Morin. ¿Quién es este hombre sabio, culto y profundo? ¿Por qué sus ideas han calado tanto en un sector de la intelectualidad? ¿Por qué se le considera un nuevo paradigma de la educación?

Edgar Nahum es un parisino de origen griego/judío sefardita nacido el 8 de Julio de 1921. Lector ávido de conocimientos, y ciudadano consciente que participó activamente en los movimientos sociales y políticos de los convulsionados años 40 del siglo XX. Por ejemplo, en 1944 participó en acciones de resistencia que trajeron como resultado la Insurrección de París. Combinó su actividad intelectual con la política y sus funciones laborales en el Ministerio de Trabajo de Francia, que lo contrató para que fuese el director del periódico "*Patriote Résistant*", dirigido a los prisioneros de guerra alemanes que estaban presos en Francia. Su actividad intelectual prosiguió. Publicó su obra *El hombre y la muerte*. En 1951 logró obtener un puesto en la Comisión de Sociología del Centro Nacional de Investigación Científica de Francia (CNRS). Allí desarrolló interesantísimas investigaciones sobre la "sociología del cine". En 1954 fundó la revista *Argumentos*, que duró 8 años. El espíritu crítico y creativo del gran Edgar Morin se evidencia en su gran producción: editorial.

1 La autora es profesora Asociada de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), directora del Centro de Estudios Caribeños de la PUCMM y presidenta de la Academia Dominicana de la Historia, es Doctora en historia de la Escuela de Altos Estudios de París. Email mu-kiensang@pucmm.edu.do

Los fundamentos del pensamiento complejo

La obra *Introducción al Pensamiento Complejo* sintetiza los elementos fundamentales. El texto es una compilación de ensayos escritos entre 1976 y 1988, momento en el que su método comenzaba a cobrar forma. En el prólogo, Morín señala que normalmente existen dos ilusiones que alejan a “los espíritus del problema del pensamiento complejo”. La primera es la creencia de que la complejidad induce a la eliminación de la simplicidad. Y la segunda es la confusión de que complejidad es igual a complejidad.

En el primer ensayo, “La inteligencia ciega”, escrita en ocasión de cumplirse 40 años de la obra de George Orwell, Morín inicia hablando acerca de la toma de conciencia. Su planteamiento esencial es que la sociedad occidental había adquirido conocimientos sin precedentes a nivel físico, biológico, psicológico y sociológico, lo que provocó un *boom* de la ciencia en la cual reinaba, reina todavía, la verificación empírica y la lógica. Para lo que él concibe como pseudo-científicos prima la razón por encima de todo. Esos científicos, afirma Morín, lo que han desarrollado es mera ceguera, pero sobre todo, han provocado y propagado la ignorancia. ¿Por qué? Por cuatro razones:

1. La causa más profunda está en el modo de organización del saber en sistemas de ideas, teorías e ideologías.
2. Existe una nueva ignorancia que está ligada al desarrollo mismo de la ciencia.
3. Pero también existe una nueva ceguera que está ligada al “degradado uso de la razón”.
4. Y, las más graves amenazas están vinculadas al progreso “ciego e incontrolado del conocimiento (armas termonucleares, manipulaciones de otro orden, desarreglos ecológicos...)” (1994, p. 28).

Este viejo paradigma cientificista ha encasillado los problemas humanos, pues estos quedan expuestos al *oscurantismo científico que produce especialistas ignaros, sino también a doctrinas abstrusas que pretenden controlar la científicidad... como si la verdad estuviera encerrada en una caja fuerte de la que bastara poseer la llave, y el ensayismo no verificado se reparte el terreno con el científicismo estrecho* (1994, p. 31).

Esta visión es mutilante y unidimensional, no mira la realidad en todas sus dimensiones, sino que la simplifica. Una idea interesante que subyace en el texto es que la humanidad ha desarrollado una nueva ignorancia ligada nada más y nada menos que al desarrollo de la ciencia misma.

"Su planteamiento esencial es que la sociedad occidental había adquirido conocimientos sin precedentes a nivel físico, biológico, psicológico y sociológico, lo que provocó un boom de la ciencia en la cual reinaba, reina todavía, la verificación empírica y la lógica."

Entonces, ¿qué es la complejidad? ¿Y por qué es necesario un pensamiento complejo? ¿Para qué sirve la complejidad? Edgar Morín la define así:

El tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos (1994, p. 32).

A partir de entonces, Morín se adentra en la problemática de la complejidad del ser humano. Un elemento interesante es que el pensador incursiona en lo que él denomina el “pensamiento cibernético y sistémico”, esenciales, decía, para comprender la complejidad.

En relación con la Teoría de Sistemas afirma que hay dos: el sistema vago y plano, fundado sobre

"La complejidad de la relación aparentemente tricotómica de orden/desorden/organización surge cuando se constata, de forma empírica, que los fenómenos desordenados son necesarios en ciertos casos para la producción de fenómenos organizados."

la repetición de algunas de sus verdades (holísticas) que no llegarán nunca a ser operantes; y el sistema de análisis, equivalente, decía, al sistema de la ingeniería cibernética, que es más fiable. Y lo más interesante e importante, transforma el "sistemismo" en su propio contrario, "es decir, como el término análisis indica, en operaciones reduccionistas" (1994, p.47).

El conocimiento de la cibernética le permitió al francés explicar mejor su teoría de la complejidad. Afirma que la noción de información podría encontrarse en la Teoría de Sistemas. Considera que esta debe ser vista no como un ingrediente, sino como una teoría que llama a hacer análisis preliminares y autónomos. Asegura, sin rubor alguno, que la información es una noción núcleo, y a la vez problemática. De ahí, su carácter ambiguo: "No podemos decir casi nada de ella, pero tampoco podemos prescindir de ella" (1994, p. 47). Más adelante, Morin, después de hacer un análisis del carácter positivista de la ciencia, vuelve al tema de la información y afirma que:

El de la información es entonces un concepto que establece el lazo con la física, siendo, al mismo tiempo, el concepto fundamental desconocido de la Física. Es inseparable de la organización y de la complejidad biológicas. Hace entrar a la ciencia al objeto espiritual que no podía encontrar lugar más que en la metafísica. Es una noción crucial, un nudo gordiano, pero como el nudo gordiano entreverado, inextricable... El de información es un concepto problemático, no un concepto-solución. Es un concepto indispensable, pero no es aún un concepto elucidado y elucidante. Porque... el aspecto comunicacional y el aspecto estadístico, son como la pequeña superficie de un inmenso iceberg. El aspecto comunicacional no da cuenta para nada del carácter polisémico de la información que se presenta a la observación ya sea como memoria, ya sea como saber, ya sea como mensaje, ya sea como programa, ya sea como matriz organizacional (1994, pp. 49-50).

¿Entonces, qué significa el paradigma de la complejidad?

Afirma el pensador que el orden y el desorden no solo forman parte del universo—y no son, por tanto, formas dicotómicas—sino que son complementarias, ya que encierran la vida y responden a la lógica del universo mismo. Tomando en cuenta ese principio, Morin afirma que el universo comenzó con una desintegración.

Así pues, la complejidad de la relación aparentemente tricotómica de orden/desorden/organización surge cuando se constata, de forma empírica, que los fenómenos desordenados son necesarios en ciertos casos para la producción de fenómenos organizados. Por ejemplo, el orden biológico es un orden mucho más desarrollado que el físico, pues es un orden que se desarrolló con la vida misma. Pero al mismo tiempo, sigue diciendo, el mundo de la vida incluye, más aún, tolera mucho más desorden que el mundo de la física, pues el desorden y el orden se incrementan y complementan mutuamente en el seno de una organización que se ha ido complejizando.

El intelectual francés afirma que vivir es, de alguna manera, morir de forma simultánea, porque vivimos de la muerte de nuestras células, así como en la sociedad la muerte de sus miembros es una forma de rejuvenecerse: "Pero a fuerza de rejuvenecer, envejecemos, y el proceso de rejuvenecimiento se entorpece, se desorganiza y, efectivamente, si se vive de muerte, se muere de vida" (1994, p. 94). Esta aparente paradoja no es más que la aceptación de la contradicción como parte inherente a la vida, pues como decía Heráclito: existe armonía en la desarmonía.

Surge una pregunta: ¿Cómo vincular el universo y el sujeto en este proceso complejo y aparentemente contradictorio? Morin se responde la pregunta de esta manera:

Si concebimos un universo que no sea más un determinismo estricto, sino un universo en el cual lo que se crea, se crea no solamente en el azar y el desorden, sino mediante procesos auto organizados, es decir, donde cada sistema crea sus propios determinantes y sus propias finalidades podemos comprender entonces, como mínimo, la autonomía, y podemos luego comenzar a comprender qué quiere decir ser sujeto.

Ser sujeto no quiere decir se consciente; no quiere tampoco decir tener afectividad, sentimientos, aunque la subjetividad humana se desarrolla, evidentemente, con afectividad, con sentimientos. Ser sujeto es ponerse en el centro de su propio mundo, ocupar el lugar del "Yo". Es evidente que cada uno de nosotros puede decir "Yo"... pero cada uno de nosotros no puede decir "yo" más que por sí mismo.... El hecho de poder decir "Yo", de ser sujeto, es ocupar un sitio, una posición en la cual uno se pone en el centro de su mundo para poder tratarlo y tratarse a sí mismo (1994, pp. 96-97).

Morín desarrolla el concepto del "egocentrismo" que no significa "egoísmo", sino un "YO" individual visto desde la colectividad, del nosotros. La complejidad individual implica que al colocarnos en el centro de nuestro propio mundo, colocamos también a todas aquellas personas que nos han rodeado y han permitido la configuración del "YO". A esta relación de nuestro YO con los demás le llama Morín subjetividad comunitaria. A partir de este principio del Yo individual y del yo comunitario, Morín nos habla de la autonomía humana. Parte del hecho de que el YO se configura dependiendo de condicionamientos culturales y sociales; pues para ser YO es necesario aprender un lenguaje y asimilar una cultura. Esa autonomía se nutre de dependencias, pues dependemos de una educación, de una cultura, de un lenguaje, de una sociedad; es más, del cerebro y de nuestros genes. Pero, sigue diciendo, poseemos los genes y ellos a su vez nos poseen a nosotros. Pero es gracias a esos genes que somos capaces de muchas cosas: tener un espíritu y tomar los elementos que nos interesan de la cultura que heredamos a fin de desarrollar nuestras propias ideas.

Un elemento interesante del paradigma de la complejidad es que nos permite hacer conciencia,

pero más que nada comprender que la incertidumbre será parte inherente de nuestra existencia; que es imposible obtener el saber total, porque la totalidad es realmente la NO VERDAD. Así pues, afirma Morín, estamos condenados al pensamiento incierto, inacabado, en eterno proceso de construcción, a un pensamiento "acribillado de agujeros, a un pensamiento que no tiene ningún fundamento absoluto de certidumbre" (1994, p. 101).

Así pues, la complejidad desde la perspectiva de Morín no es la ausencia de la simplicidad, sino su complemento, pues complejidad implica la unión de los procesos de simplificación, selección, jerarquización, reducción y separación, pues permite la comunicación, más aún, la articulación de todo lo que está disociado.

Complejidad y ciencia

El elemento clave del pensamiento complejo es su posición crítica al saber científico de las llamadas ciencias puras (yo pregunto entonces ¿las ciencias sociales son impuras?). Morín es tajante al reafirmar que el conocimiento es producto de los caminos desconocidos que nos lleva, sin proponérselo, la inteligencia humana:

Para mí, la ciencia es la aventura de la inteligencia humana que ha aportado descubrimientos y enriquecimientos sin precedentes, a los que la reflexión solamente era incapaz de acceder... Ello no me lleva, de ninguna manera a echar de menos, por lo tanto, toda Filosofía, porque hoy, en ese mundo glacial, se halla el refugio de la reflexividad. Pienso que la unión de una y otra, por más difícil que sea, es posible, y no me resigno al estado de disyunción o de divorcio que reina y que es, generalmente, sufrido o aceptado... Soy totalmente ajeno a los laboratorios de ciencias especializadas, pero me intereso por las ideas incluidas o implícitas en las teorías científicas. Me intereso, sobre todo, en el re-pensamiento al que llaman los avances de las ciencias físicas y biológicas. Así es que, para tomar nuevamente el ejemplo de la partícula, hemos pasado de la partícula concepto fundamental a la partícula concepto-frontera; de aquí en más, la partícula no lleva de nuevo, de ningún modo, a la idea de sustancia elemental simple, sino que nos conduce a la frontera de lo inconcebible y de lo indecible. Así es que se he hecho la apuesta

de que hemos entrado en la verdadera época de la revolución paradigmática profunda, digamos incluso más radical que aquella de los siglos XVI y XVII (1994, p. 156).

Podría pensarse que la ciencia y la complejidad no son compatibles, pero, a pesar de los pseudo científicos, sí lo son. Sin embargo, existe una serie de implicaciones y variables que deben ser tomadas en cuenta. El saber científico nació en la periferia de la sociedad gracias a que el mundo parió mentes brillantes e independientes. El desarrollo de la ciencia fue detenido en la Edad Media, para desarrollarse en la Revolución Industrial. Hoy, la ciencia se ha enquistado en la sociedad, convirtiéndose en una institución a través de las llamadas sociedades científicas y las academias. Está ubicada en el corazón de la sociedad, creando el tecno-burocratismo de la organización social. Se produce así, una compleja sociología. Entonces Morin se plantea una serie de interesantes preguntas: ¿Tiene la ciencia conciencia de su transformación? ¿Hacia dónde va la ciencia?

Morin se responde estas primeras preguntas haciendo una interesante reflexión sobre los sucesos de Hiroshima. Dos aspectos del grave incidente son rescatados por el pensador. El primero se refiere a las consecuencias terribles para un pueblo inocente que tuvo que cargar con miles de muertos. El otro es sin duda el aspecto ético, la conciencia del sabio atómico que creó y diseñó esa monstruosidad.² Entonces procede a cuestionar la supuesta objetividad de la ciencia y sobre todo del científico:

Yo soy un autor no oculto, quiero decir con ello que me diferencio de aquellos que se disimulan detrás de la aparente objetividad de sus ideas, como si la verdad anónima hablara a través de su pluma.

Ser autor es asumir las ideas propias... Soy un autor que, aún más, se auto-designa. Quiero decir que esta exhibición comporta también humildad. Ofrezco mi dimensión subjetiva, la pongo sobre la

² Me alegró leer esto, pues hace unos años escribí un "Encuentro" haciendo una reflexión similar. Me preguntaba entonces, como lo hago ahora, si la ciencia no debía estar a favor de la vida, no de la muerte. Y esas mentes brillantes que inventaron la bomba atómica y crearon las atroces tecnologías para matar judíos en serie y con las partes de sus cuerpos fabricar jabones, pelucas con pelo humano y otras barbaridades que solo mentes enfermas eran capaces de pensar.

mesa, dándole al lector la posibilidad de detectar y de controlar mi subjetividad. Trato de ser denotativo dando definiciones y creo definir todos los conceptos que ofrezco... Soy sensible a los poderes, a los encantos de la connotación... En lo que concierne a la analogía, se me reprochan mis metáforas. Ante todo hago metáforas sabiendo que son metáforas. Es mucho menos grave que hacer metáforas sin saberlo. Aún más, es sabido que la historia de las ciencias está hecha de migración de conceptos, es decir, literalmente de metáforas... El concepto científico de información, que surgió del teléfono, se ha vuelto un concepto físico y ha migrado luego a la biología, donde los genes se han vuelto portadores de información (1994, p. 160).

"El saber científico nació en la periferia de la sociedad gracias a que el mundo parió mentes brillantes e independientes."

Morin es categórico al afirmar que la ciencia ha hecho una migración clandestina de conceptos, permitiéndole que se desasfixiara. Más aún, dice, que los avances científicos en la historia de la humanidad han sido el fruto de errores en las transferencias de conceptos de un campo hacia otro, llevados a cabo, gracias, claro está, al talento del investigador. Algunos críticos le han recriminado sus posiciones diciendo que no son racionales, y que la ciencia, es ante todo el fruto de la razón. Morin responde a estas críticas afirmando que él es un hombre completamente racional; pero es esa razón la que lleva en sí misma a su peor enemigo, pues la racionalización corre el riesgo de sofocar la misma razón:

La razón no está dada, no corre sobre rieles, puede autodestruirse mediante los procesos internos que constituyen la racionalización. Esta representa al delirio lógico, al delirio de la coherencia que deja de ser controlado por la realidad empírica.

En mi opinión, la razón se define por el tipo de diálogo que mantiene con un mundo exterior que le opone resistencia; finalmente, la verdadera racionalidad reconoce a la irracionalidad y dialoga.... Hace falta repetir que, en la historia del pensamiento,

pensadores irracionalistas han aportado a menudo, la corrección racional a racionalizaciones dementes (1994, p. 162).

Finaliza este pensamiento, esta reflexión, afirmando que la verdadera racionalidad debe ser, necesariamente, tolerante con los misterios; mientras que la falsa racionalidad juzga a aquellos que no coinciden con sus planteamientos. “La humanidad no ha nacido una vez, ha nacido muchas veces y yo soy de los que esperan un nuevo nacimiento” (1994, p. XX).

Más claro no puede estar: necesitamos tener la cabeza bien puesta

Prosiguiendo con su lógica, en el año 2002 salió a la luz la versión en español del libro *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Repensar el pensamiento*. En este libro, escrito en la postrimería de su vida, Morín no solo ratifica sus ideas acerca de la complejidad, sino que, basándose en nuevas lecturas y reflexiones, plantea la urgente necesidad de reformar la educación.

Desde el inicio del texto, establece una gran diferencia entre “educación” y “enseñanza”. Para la definición de la primera, toma como punto de partida la visión más generalizada: se refiere a la puesta en práctica de los medios necesarios para asegurar la formación de un ser humano. Pero, dice, esta perspectiva es limitada. El término ‘formación’ tiene la connotación de moldear, y además tiene el gran defecto de ignorar que el objetivo—la misión más bien—de la educación es propiciar la capacidad autodidacta; es decir, favorecer la autonomía del pensamiento.

El término ‘enseñanza’ es tradicionalmente definido como el arte o la acción de transmitir a un alumno conocimientos de manera tal que los comprenda y los asimile. Tiene, sigue diciendo, un sentido restrictivo, pues solo se refiere a lo estrictamente cognitivo; por tanto, debe ser más abarcadora:

La misión de esta enseñanza es transmitir, no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir. Al mismo tiempo, es favorecer una manera de pensar abierta y libre (2002, p. 11).

Partiendo de su concepción de que la realidad es compleja, y por tanto las partes no pueden ser analizadas sin el todo, Morín afirma que existe una inadecuación cada vez más “amplia, profunda y grave” entre los saberes que aprendemos. ¿Por qué? Porque están disociados, parcelados, compartimentado entre disciplinas; saberes que intentan explicar y dar solución a problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, globales, más aún, planetarios. Esta visión parcelada hace que se vuelvan invisibles:

- Los conjuntos complejos
- Las interacciones y retroacciones entre partes y todo.
- Las entidades multidimensionales.
- Los problemas esenciales.

Lo peor, dice Morín, es la súper-especialización que nuestra sociedad occidental ha incentivado ha provocado que se disuelva lo esencial, más aún, los problemas esenciales nunca son fragmentarios:

El desafío de la globalidad es, por tanto, al mismo tiempo, el desafío de la complejidad. En efecto, existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico) y cuando existe tejido interdependiente entre las partes y el todo, el todo y las partes (2002, p. 14).

Así, plantea el pensador francés, la inteligencia que solo tiene capacidad para separar y fragmentar, rompe la complejidad del mundo y fracciona los problemas, de modo que convierte lo multidimensional en unidimensional y atrofia las posibilidades de una visión global:

Una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable. De esta manera, los desarrollos disciplinarios de las ciencias no solo aportaron las ventajas de la división del trabajo, también aportaron los inconvenientes de la súper especialización, del enclaustramiento y de la fragmentación del saber. No produjeron solamente conocimiento y elucidación, también produjeron ignorancia y ceguera (2002, pp. 14-15).

Esta visión fragmentaria está presente en nuestro sistema de enseñanza. Enseñamos a los niños de la escuela primaria a aislar los objetos de su entorno. Le enseñamos el conocimiento a través de disciplinas separadas, a desunir los problemas y nunca a vincularlos o integrarlos. La educación actual en el mundo occidental nos induce a reducir a simplificar lo complejo, a separar lo que está unido, a descomponer, pero sobre todo, a descomponer y jamás a recomponer, "a eliminar todo lo que le aporta desorden o contradicciones a nuestro entendimiento." (P.15) Esta visión ha provocado, afirma Morín, que los jóvenes hayan perdido la aptitud natural para contextualizar los saberes. Concluye esta parte afirmando que el conocimiento verdaderamente pertinente es aquel capaz de situar las informaciones en su contexto, en su conjunto. Es más, sigue diciendo, el conocimiento puede progresar, no tanto por su sofisticación o abstracción, sino por su capacidad de contextualizar y totalizar:

"La educación de hoy día se enfrenta a tres grandes desafíos: el desafío cultural, el desafío sociológico y el desafío cívico. Estos tres desafíos, dice, llevan al problema esencial de la organización del saber."

Por lo tanto, tenemos que pensar el problema de la enseñanza por una parte, a partir de la consideración de los efectos cada vez más graves de la compartimentación de los saberes y de la incapacidad para articularlos entre sí, y, por otra parte, a partir de la consideración de que la aptitud para contextualizar e integrar es una cualidad fundamental del pensamiento humano que hay que desarrollar antes que atrofiar (2002, p. 16).

Edgar Morin afirma que hemos perdido sabiduría, a pesar de haber ganado muchos conocimientos. Se pregunta: ¿Dónde está la sabiduría que perdemos en el conocimiento? Esto significa que la educación de hoy día se enfrenta a tres grandes desafíos: el desafío cultural, el desafío sociológico y el desafío cívico. Estos tres desafíos, dice, llevan al problema esencial de la organización del saber.

En cuanto al desafío cultural, se necesita urgentemente unir lo que la sociedad ha dividido en pedazos. La cultura está fragmentada en múltiples pedazos. Existen dos bloques fundamentales: la cultura humanística y la cultura científica. Esta bifurcación nació en el siglo XIX, continuó en el XX y permanece todavía. Esta situación ha tenido terribles consecuencias. Vemos cómo:

La cultura humanista es una cultura genérica que, vía la filosofía, el ensayo, la novela, alimenta la inteligencia general, enfrenta los grandes interrogantes humanos, estimula la reflexión sobre el saber y favorece la integración personal de los conocimientos. La cultura científica, de una naturaleza diferente, separa los campos de conocimiento; provoca descubrimientos admirables, teorías geniales, pero no una reflexión sobre el destino humano y sobre el devenir de la ciencia (2002, pp. 17-18).

Asegura Morín que mientras las humanidades tienden a convertirse en el dominio privado, la ciencia y el dominio científico ve solo el ordenamiento estético y la cultura como ornamentos no esenciales. Pero al mismo tiempo, las humanidades no ven en la ciencia más que un conglomerado de saberes abstractos y amenazadores.

Un elemento interesantísimo que plantea Morín es que esa falta de visión global, implica, necesariamente, el debilitamiento de la responsabilidad ciudadana, pues cada quien está enfrascado en el cumplimiento individual de su tarea especializada, de ahí que el desafío cívico es una impronta de estos tiempos. Y, lo que es peor, la fragmentación ha hecho desaparecer, casi totalmente, la solidaridad, pues los individuos no sienten el vínculo orgánico con su ciudad y sus conciudadanos. Esta individualización extrema ha provocado un debilitamiento profundo de la democracia, provocando un déficit democrático cada vez más creciente

En esa perspectiva, el ciudadano pierde, necesariamente, el derecho al conocimiento, aunque tiene el derecho de adquirir un conocimiento especializado si hace estudios. Pero "el arma atómica le quitó por completo al ciudadano la posibilidad de pensarla y de controlarla. Su uso está librado a la decisión personal de un Jefe de Estado, sin consultar a ninguna instancia democrática regular" (2002,

p. 19). Finaliza su reflexión acerca de este desafío diciendo que en la actualidad no existen posibilidades de democratizar un saber que está enclaustrado y secuestrado por algunos sabios. Y finaliza diciendo:

Pero debería ser posible encarar una reforma del pensamiento que permitiera afrontar el formidable desafío que nos encierra en la siguiente alternativa: o bien soportamos el bombardeo de innumerables informaciones que nos llegan en la catarata cotidiana a través de los diarios, la radio, la televisión, o bien confiamos en doctrinas que solo retienen las informaciones lo que las confirma o es inteligible y rechazan como error o ilusión todo lo que las desmiente o es incomprensible. Este problema se plantea no solo para el cotidiano conocimiento del mundo sino también para el conocimiento de todas las cosas humanas y para el propio conocimiento científico (2002, p. 20).

Estos desafíos enumerados no son independientes, todo lo contrario, dependen uno de otro. La reforma del pensamiento conlleva el pleno uso de la inteligencia para poder responder a estos desafíos, permitiendo el necesario vínculo de dos culturas disociadas. Es, dice el autor, una reforma paradigmática, no programática. No cabe duda, la reforma de la enseñanza debe implicar, necesariamente, una profunda reforma del pensamiento.

La educación como enseñanza de la incertidumbre

Uno de los grandes aportes del pensamiento complejo es sin duda la educación. El pensador no tiene temor en decir que el proceso educativo tiene un claro objetivo: aprender y asumir como norte la condición humana, pues la educación debe enseñar a vivir con los demás.

Educar no debe ser ya un acto positivista en el cual se enseñan certezas y conocimientos preconcebidos. ¿Existe la certeza? ¿Las verdades absolutas? ¡No! Esa ha sido la gran falacia que se ha venido reproduciendo desde el siglo XIX. Gracias a nuestra condición humana, la incertidumbre es y será siempre nuestro signo. Incertidumbre que abarca lo cognitivo y lo histórico también. Morín establece tres tipos de incertidumbres: la cerebral, la síquica y la epistemológica.

La incertidumbre cerebral explica que el conocimiento no es un reflejo de lo real, sino una reconstrucción y traducción de los estímulos recibidos. En tal sentido, asegura, siempre habrá riesgo de error, y por tanto las llamadas certezas por las que abogan los pseudo-científicos, no son más que mentiras.

La incertidumbre síquica es muy lógica: el conocimiento de los hechos siempre atraviesa por el prisma del que interpreta. Y la tercera es la epistemológica, que es el resultado de la crisis de las certezas filosóficas, que nacieron con Nietzsche en la filosofía y Popper en las llamadas ciencias puras. Y hay incertidumbre porque nadie puede llegar a una verdad totalmente cierta. La verdad no existe, es circunstancial. Lo único verdadero es la incertidumbre:

Conocer y pensar no es llegar a una verdad totalmente cierta, es dialogar con la incertidumbre.

La incertidumbre histórica está vinculada con el carácter intrínsecamente caótico de la historia humana. La aventura histórica comenzó hace unos 10,000 años. Estuvo marcada por creaciones fabulosas y destrucciones irremediables. No queda nada de los imperios egipcio, asirio, babilonio, persa, ni del imperio romano que había parecido eterno... La historia está sometida a los accidentes, perturbaciones y, a veces, terribles destrucciones masivas de poblaciones y civilizaciones....

No hay leyes históricas. Por el contrario, todos los esfuerzos por congelar la historia humana, eliminar sus acontecimientos y accidentes, hacer que soporte el yugo de un determinismo económico-social y/o hacer que obedezca a un ascenso teledirigido han fracasado (2002, p. 64).

Pero la incertidumbre no significa resignación, apaciguamiento o indiferencia, todo lo contrario. El maravilloso camino de lo incierto y lo desconocido no obliga a pensar bien, a convertirnos en seres más capaces de elaborar estrategias. Y para poder pensar bien, debemos practicar un pensamiento que nos deleve sin cesar la contextualización y totalización de las informaciones y conocimientos; es recibir el bombardeo con la “cabeza bien puesta” para poder detectar y luchar con vigor contra el error y la mentira.

Entonces viene la crítica de Morin a la educación tradicional que reduce el conocimiento a programas. Nuestra enseñanza tiende al programa, mientras la vida nos demanda la estrategia. ¿Qué es la estrategia? ¿Qué significa?

Hay que superar la visión causal-lineal, en la cual existe una vinculación directa de causa-efecto. Debemos incentivar y enseñar las incertidumbres de la causalidad, pues las mismas causas no siempre producen los mismos efectos.

"El proceso educativo tiene un claro objetivo: aprender y asumir como norte la condición humana, pues la educación debe enseñar a vivir con los demás."

La estrategia se opone al programa, aunque pueda tener elementos programados. El programa es la determinación a priori de una secuencia de acciones tendientes a lograr un objetivo. El programa es eficaz en condiciones externas estables, que se pueden determinar con certeza. Pero la menor perturbación de estas condiciones desajusta la ejecución del programa y hacen que esté condenado a determinarse. La estrategia busca sin cesar juntar informaciones y verificarlas, y modifica sus acciones en función de las informaciones recogidas de las casualidades con las que se encuentra en el camino (2002, p. 66).

La estrategia, sigue diciendo el pensador, lleva intrínsecamente la conciencia de la incertidumbre que se va a enfrentar y, por eso mismo, implica una apuesta hacia lo desconocido. ¿Qué significa hacer una apuesta? Sencillamente integrar la incertidumbre en la fe y la esperanza, porque la apuesta no es el azar, es la implicación en los compromisos fundamentales de nuestras vidas.

La educación debe ayudar a que cada individuo descubra y esté consciente de que su vida es una aventura, pues todo destino humano implica, necesariamente, incertidumbre. Aún la certeza misma de la muerte es incierta porque no sabemos cuándo se producirá ni en qué circunstancias.

¿Cómo enseñar la incertidumbre a los niños? ¿Cómo incentivar sus propias curiosidades naturales? Es necesario que le enseñemos a esas vidas que se inician a aprender a conocer, a separar, unir y sintetizar las cosas que ven. Hay que enseñarles que las cosas no son solo cosas, sino sistemas en sí mismos que constituyen una unidad que vincula partes diversas y que solo pueden ser conocidas si se insertan en su contexto.

Pero enseñar para la vida es enseñar a los niños y jóvenes a tomar conciencia de que son ciudadanos responsables y solidarios, seres que forman parte de un todo, que trasciende las fronteras de su comunidad y de su nación para convertirse en ciudadanos universales y del cosmos.

Finalmente queremos hacer referencia a un libro que marcó profundamente a los educadores que no estamos conformes con el derrotero de la educación de hoy.

Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.

Cuando miramos hacia el futuro, vemos numerosas incertidumbres sobre lo que será el mundo de nuestros hijos, de nuestros nietos y de los hijos de nuestros nietos. Pero al menos, de algo podemos estar seguros: si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana deberá transformarse. Así el mundo de mañana deberá ser fundamentalmente diferente del que conocemos hoy, en el crepúsculo del siglo XX y del milenio. La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras claves de este mundo en devenir. Debemos asegurarnos que la noción de durabilidad sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir nuestras naciones y nuestras comunidades y de interactuar a escala global.

En esta evolución hacia los cambios fundamentales de vida y nuestros comportamientos, la educación –en su sentido más amplio– juega un papel preponderante. La educación es la fuerza del futuro, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio.... Federico Mayor,

Director General de la UNESCO, Prólogo a la obra Los siete saberes para la educación del futuro 1999.

En el año 1999 la UNESCO publicó una pequeña obra de Edgar Morín titulada *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, que fue el producto de un “Programa Internacional sobre la educación, la sensibilización del público y la formación para la viabilidad”, lanzado en el año 1996. El programa en cuestión enunciaba las prioridades aprobadas por los Estados miembros de las Naciones Unidas y al mismo tiempo apelaba a las organizaciones no gubernamentales del mundo y a otros organismos para que tomaran todas las medidas necesarias con el firme propósito de poner en práctica el nuevo concepto de educación para un futuro viable. Estas medidas permitirían, al mismo tiempo, las reformas de las políticas y programas educativos nacionales. La UNESCO tendría la función de ser el motor movilizador de la acción internacional.

En esa perspectiva—cuenta el propio director del organismo, Don Federico Mayor—se le solicitó a Edgar Morín que expresara sus ideas sobre lo que debería ser la educación del futuro en el marco de su visión del pensamiento complejo.

El texto, nacido de esta encomienda y desafío, resultó ser un pequeño y provocador libro. Como el propio autor lo define, el ensayo no pretendía ser, en modo alguno, un tratado sobre el conjunto de materias que deberían enseñarse; era únicamente una reflexión sobre los problemas centrales, todavía son ignorados, pero que son fundamentales para enseñar en el siglo XXI.

Dice Morín que existen siete saberes fundamentales que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna. Estos siete saberes son:

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión
2. Los principios de un conocimiento pertinente
3. Enseñar la condición humana
4. Enseñar la identidad terrenal
5. Enfrentar las incertidumbres
6. Enseñar la comprensión
7. La ética del género humano

En relación con lo que denomina las cegueras

del conocimiento (el error y la ilusión), Morín reitera su convicción de que el conocimiento conlleva el riesgo del error, más aún, de la ilusión. Por esta razón, la educación del futuro debe afrontar el problema desde estos dos aspectos:

Error e ilusión parasitan la mente humana desde la aparición del homo sapiens. Cuando consideramos el pasado, incluyendo el reciente, sentimos que ha sufrido el dominio de innumerables errores e ilusiones. Marx y Engels enunciaron justamente en La Ideología Alemana que los hombres siempre han elaborado falsas concepciones de ellos mismos, de lo que hacen, de lo que deben hacer, del mundo donde viven. Pero ni Marx ni Engels escaparon a estos errores (1999, p. 5).

La educación tiene que ser capaz de mostrar que el conocimiento no es una verdad absoluta, pero sobre todo que está amenazado por el error y por la ilusión. El saber no es el espejo de las cosas ni del mundo exterior, pues está condicionado por las traducciones y reconstrucciones cerebrales, producto de los estímulos y signos captados y codificados por los sentidos. Pero al error de la percepción se suma el error del intelecto:

El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/ reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y por ende conoce el riesgo del error. Este conocimiento en tanto que traducción y reconstrucción implica la interpretación, lo que induce el riesgo de error al interior de la subjetividad del que ejercita el conocimiento, de su visión del mundo, de sus principios de conocimiento. De ahí provienen los innumerables errores de concepción y de ideas que sobrevienen a pesar de nuestros controles racionales. La proyección de nuestros deseos o de nuestros miedos, las perturbaciones mentales que aportan nuestras emociones multiplican los riesgos de error (1999, p. 5).

Morín afirma que existen cuatro errores de ilusiones y cegueras: los errores mentales, los intelectuales, los errores de la razón y especialmente las cegueras paradigmáticas. “El juego de la verdad y del error, dice Morín, no solo se juega en la verificación empírica y la coherencia lógica de las teorías; también se juega a fondo en la zona invisible de los paradigmas” (1999, p. 8). Esto así, porque el

paradigma hace la selección y al hacerlo determina la conceptualización y las operaciones lógicas. A su vez, el paradigma designa las categorías fundamentales de la inteligibilidad efectuando también el control para su uso. “Los individuos, escribe el intelectual, conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscriptos culturalmente en ellos” (1999, p. 8).

Los paradigmas desempeñan papeles preponderantes en cualquier doctrina o ideología; y aunque son inconscientes, llegan hasta el pensamiento consciente, controlándolo y dominando los axiomas y conceptos, imponiendo discursos explicativos, cegados por esas verdades preconcebidas. Finalmente, Morín señala que Occidente ha estado preso de su “gran paradigma”, que fue formulado por Descartes en el siglo XVII y aún sigue vigente. Este paradigma cartesiano separa al sujeto del objeto, con esferas independientes. Por un lado, se encuentra la filosofía y la investigación reflexiva; y por el otro la ciencia y la llamada “investigación objetiva”. El paradigma de Descartes disocia el universo de un extremo al otro: sujeto *versus* objeto; alma *versus* cuerpo; espíritu *versus* materia; calidad *versus* cantidad; finalidad *versus* causalidad; sentimiento *versus* razón; libertad *versus* determinismo; y existencia *versus* esencia. No hay duda, dice finalmente Morín, que este paradigma disociador determina una doble visión del mundo, pero, sobre todo, el desdoblamiento del mundo mismo.

Morín parte de su postulado esencial, de que existe un problema universal: la inadecuación, profunda y grave, entre nuestros saberes, porque están compartimentados, desunidos y divididos; que se hace más grave todavía porque los problemas y la realidad misma son multidisciplinarios, transversales, planetarios, multidimensionales y globales. Los saberes divididos se hacen inadecuados porque no toman en cuenta el contexto. Plantea Morín que el conocimiento aislado es insuficiente, pues es necesario ubicar las informaciones y los elementos que contiene el contexto para que pueda cobrar verdadero sentido. La contextualización es una condición clave para la eficacia.

En relación con lo global, es decir, las relaciones entre el todo y las partes, Morín sostiene que la globalidad debe ser enfocada como el conjunto

de partes ligadas de manera inter-retroactiva y organizacionalmente. Así pues, dentro de esta concepción, una sociedad es además de contexto, un organizador del que nosotros formamos parte: “El todo tiene cualidades o propiedades que no se encontrarán en las partes si éstas se separan las unas de las otras, y ciertas cualidades o propiedades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas que salen del todo” (1999, p. 15).

En relación con lo multidimensional, Morín afirma que cualquier unidad es multidimensional; por ejemplo, el ser humano es biológico, pero al mismo tiempo es síquico, es social, racional y afectivo. Y cuando se refiere a lo complejo debe asumirse como *complexus* que significa que existe complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen el todo son inseparables. Una sociedad tiene componentes económicos, políticos, sociológicos, psicológicos y mitológicos. Por lo tanto, la complejidad es la simbiosis entre la unidad y la multiplicidad. En tal sentido, afirma, la educación debe promover la inteligencia general, que le permita referirse a lo complejo, al contexto y a la concepción global.

La educación debe favorecer la aptitud de la mente humana para buscar respuestas a las preguntas relevantes y esenciales, y al mismo tiempo estimular el empleo total de la inteligencia general. Para lograrlo se necesita el libre ejercicio de la curiosidad, extinguida, en la mayoría de los casos, por una instrucción positivista que no estimula, sino que la aplasta. El desarrollo de la inteligencia y la curiosidad; implica a su vez que el joven educando sea capaz de observar, entender y aprehender de las antinomias que ofrece el conocimiento mismo. Lograr el desarrollo del conocimiento pertinente no es fácil, tendrá que enfrentar problemas esenciales, a saber:

1. La especialización cerrada. Si bien es cierto que el conocimiento especializado es una forma muy particular de abstracción; sin embargo, se abstrae del contexto y rechaza los lazos y las intercomunicaciones entre los conocimientos, pues lo inserta en un sector conceptual abstracto que es el de la disciplina totalmente compartimentada, resquebrajando de forma arbitraria las fronteras de la sistematicidad, o lo

que es lo mismo, la relación de las partes con el todo. En relación con la economía como ciencia, Morán dice lo siguiente:

La economía, por ejemplo, que es la ciencia social matemáticamente más avanzada, es la ciencia social y humanamente más atrasada, puesto que se ha abstraído de las condiciones sociales, históricas, políticas, psicológicas, ecológicas inseparables de las actividades económicas. Por eso sus expertos son cada vez más incapaces de interpretar las causas y las consecuencias de las perturbaciones monetarias y bursátiles... El error económico se convierte, entonces, en la primera consecuencia de la ciencia económica (1999, pp. 17-18).

2. **La reducción y la disyunción:** Afirma el francés universal que hasta mediados del siglo pasado, las ciencias obedecían al principio de la reducción; es decir, se disminuía el conocimiento de un todo a las partes. De esta manera se reducía la complejidad a una simpleza absoluta. Nuestra educación, dice Morán, nos ha enseñado a dividir, aislar y a compartimentar, no a unir los conocimientos; por esta razón desarrolla la incapacidad de organizar el saber disperso y compartimentado, provocando la atrofia de la disposición mental natural para contextualizar y globalizar.
3. **La falsa racionalidad.** Es un hecho que la falsa racionalización abstracta y unidimensional triunfa en el mundo. Por esta razón, soluciones supuestamente racionales están destruyendo el hábitat, poniendo en riesgo el futuro de las próximas generaciones.

Finalmente, lo que señala Morán, es que, si bien el siglo XX ha producido progresos inmensos en todos los campos del conocimiento y de la técnica, ha producido también ceguera hacia los problemas globales y fundamentales del planeta. Esta ceguera ha provocado errores y falsas ilusiones. No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de las totalidades, como tampoco se busca sustituir el análisis por la síntesis. Lo que se busca es conjugar los conocimientos.

Enseñar la condición humana implica que tenemos que interrogarnos primero sobre nuestra situación en el mundo. Con el fin de ubicar la condición

humana en el mundo, la educación del siglo XXI exige que vinculemos los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con los conocimientos resultantes de las ciencias humanas. Ello ayudará a aclarar las multi- dimensionalidades y, sobre todo, las complejidades de la propia humanidad. Pero es también aprender a integrar el aporte inconmensurable de las humanidades, no solo de la filosofía y la historia, sino también de la literatura y las artes.

Comprender la condición humana es estar consciente de que pertenecemos al universo, que no es ordenado, ni perfecto y ni eterno; sino que es producto del devenir disperso, en el que actúan el orden, el desorden y la organización:

Esta época cósmica de la organización, sujeta sin cesar a las fuerzas de desorganización y de dispersión, es también la epopeya de la religación que solo impidió al cosmos que se dispersara o desvaneciera tan pronto nació. En el centro de la aventura cósmica, en lo más alto del desarrollo prodigioso de una rama singular de la auto-organización viviente, seguimos la aventura a nuestro modo (1999, p. 22). En esta concepción el ser humano es a su vez plenamente biológico, plenamente cultural y plenamente universal. Estamos integrados de mente y cuerpo, que no están divididos, sino que constituyen una unidad, unicidad, en las palabras de Morán.

En nuestra condición humana hay una triada integrada por el individuo, la sociedad y la especie. En esta perspectiva, los individuos son el producto del proceso reproductor de la especie humana, quienes a su vez producen la sociedad, y ésta certifica el surgimiento de la cultura. En esta perspectiva, dice Morán, “todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia de la especie humana” (1999, p. 25).

El otro saber que según Morán debería ser tomado en cuenta en la educación del siglo XXI es: “Enseñar la identidad terrenal”. Parte de una pregunta muy interesante: ¿Cómo podrían los ciudadanos del nuevo milenio pensar sus problemas y los problemas de su tiempo? Se responde diciendo que es necesario que comprendamos que tanto la condición humana en el mundo, así como la condición

del ser humano en la historia, hoy día debe verse como la de la era planetaria:

De allí, la esperanza de despejar un problema vital por excelencia que subordinaría todos los demás problemas vitales. Pero este problema vital está constituido por el conjunto de los problemas vitales, es decir la intersolidaridad compleja de problemas, antagonismos, crisis, procesos incontrolados. El problema planetario es un todo que se alimenta de ingredientes múltiples, conflictos, de crisis; los engloba, los aventaja y de regreso los alimenta (1999, p. 29).

Sostiene Morín que la humanidad necesita concebir la complejidad del mundo intentando comprender que tanto la unidad como la diversidad del sistema planetario, así como sus complementariedades y sus antagonismos forman parte de un todo, que no es un sistema global, sino más bien un torbellino en movimiento que no posee un centro organizador.

Por esta razón, sigue diciendo el pensador, el planeta necesita un nuevo pensamiento policéntrico, que apueste al universalismo consciente de la unidad y de la diversidad de la condición humana; alimentado de todas las culturas. **Educación para este pensamiento es la finalidad de la educación del futuro que debe trabajar en la era planetaria para la identidad y la conciencia terrenal.** Y se justifica diciendo que el mundo se vuelve cada vez más un todo. “Cada parte del mundo hace cada vez más partes del mundo, y el mundo como un todo está cada vez más presente en cada una de sus partes” (1999, p. 30).

No hay dudas, plantea Morín, que la mundialización o mejor dicho, la globalización de hoy se ha convertido en una realidad unificadora y conflictiva a la vez. ¿Por qué? Se preguntarán algunos, como me lo pregunté yo misma. A esta inquietud responde el pensador, que si bien el mundo se ha vuelto cada vez más UNO, al mismo tiempo está más dividido. Esta es la paradoja de la era planetaria, es decir, la misma que une y desarticula al mismo tiempo:

La mundialización es realidad unificadora, pero hay que agregar inmediatamente que también

es conflictiva en su esencia. La unificación está cada vez más acompañada de su propio negativo, suscitado por su contra efecto: la balcanización... Los antagonismos entre naciones, entre religiones, entre laicismo y religión, entre modernidad y tradición, entre democracia y dictadura, entre ricos y pobres, mezclan los intereses estratégicos y económicos antagónicos de las grandes potencias y de las multinacionales dedicadas a la obtención de beneficios (1999, p. 32).

A partir de entonces Morín hace un balance sobre el legado del siglo XX, que no es nada halagüeño. Afirma que el siglo pasado fue el fruto de la alianza de dos barbaries: la primera llega desde el “fondo de la noche de los tiempos y trae consigo guerra, masacre, deportación, fanatismo” (1999, p. XX). Y la segunda es la hiper-racionalización que olvida al ser humano, sobre todo su alma, ya que lo ha sometido a la esclavitud técnica e industrial.

"Educar para este pensamiento es la finalidad de la educación del futuro que debe trabajar en la era planetaria para la identidad y la conciencia terrenal."

El triste y contradictorio legado del siglo XX puede resumirse en uno: la herencia de la muerte a través de sus armas y la destrucción del ambiente. Somos responsables de la muerte ecológica. Hemos provocado enfermedades que se han convertido en epidemias, como ha sido el caso del SIDA. El desarrollo de la ciencia ha sido letal: bomba atómicas y armas biológicas, misiles.... “Si la modernidad se define como fe incondicional en el progreso de la técnica, en la ciencia, en el desarrollo económico, entonces esta modernidad está muerta” (1999, p. 26).

Todo no está perdido. Siempre queda la esperanza. Gracias a esa inconformidad intrínseca de los seres humanos, se han desarrollado las contracorrientes que han marcado la diferencia y han renovado los sueños de un mundo distinto en el que

se asuma la solidaridad y la responsabilidad como el norte de la acción humana.

El saber 5, “Enfrentar las incertidumbres”, fue más o menos descritos en el artículo titulado “La educación como enseñanza de la incertidumbre” publicado en el mes de marzo pasado. La historia camina de forma inesperada, no linealmente como planteaban los marxistas, sino con desviaciones y creaciones internas, o también por accidentes externos, o sencillamente por el azar mismo. La historia es un complejo proceso de orden, de desorden y de organización. Concluye su planteamiento diciendo que toda evolución es el producto de la desviación que se desarrolla, provocando la transformación del sistema. La desviación, dice, lleva en sí misma el germen de la desorganización, pero luego las reorganiza.

Concluye diciendo que el signo de la humanidad es la “impredicibilidad en el largo plazo”. Se pueden hacer cálculos sobre los efectos de una medida, pero es muy difícil. Ninguna acción, afirma Morín, tiene la certeza de que obrar en el sentido de su intención. Pues aunque se tomen decisiones con plena conciencia, la incertidumbre se vuelve la “plena conciencia de una apuesta”. Y es esa sensación de incertidumbre constante lo que ha permitido a la humanidad a caminar, a transitar en el tiempo y el espacio.

Enseñar la incertidumbre para desarrollar la comprensión, es la gran tarea de la educación del siglo XXI. La comprensión se ha vuelto esencial para los seres humanos. Es importante diferenciarla de la información. Ninguna tecnología aporta comprensión: “la comprensión, dice Morín, no puede digitarse (1999, p. XX). Educar va más allá de la comprensión de las matemáticas, la geografía o la historia. Educar para la comprensión humana es otra cosa. Esa es la verdadera misión espiritual de la educación: debemos propiciar la comprensión entre las personas, como condición y garantía de la solidaridad y la ética.

Comunicarnos bien nos lleva a la comprensión. Comprender no es almacenar información. Comprender significa que intelectual y racionalmente podemos aprehender y explicar lo que hemos leído.

Pero la comprensión humana va más allá, sobrepasa la explicación, lo meramente intelectual y objetivo; pues comprender implica, necesariamente, un proceso de empatía, identificación y proyección.

Educar para comprender requiere el abandono del egoísmo y la auto justificación, y sobre todo la auto-glorificación, y la tendencia a acusar a los demás, extraños o no, de ser la causa de todos los males. Propone entonces Morín la “ética de la comprensión”:

La ética de la comprensión es un arte de vivir que nos pide, en primer lugar, comprender de manera desinteresada. Pide un gran esfuerzo ya que no puede esperar ninguna reciprocidad... La ética de la comprensión pide argumentar y refutar en vez de excomulgar... La comprensión no excusa ni acusa: ella nos pide evitar la condena perentoria, irremediable, como si uno mismo no hubiera conocido nunca la flaqueza ni hubiera cometido errores. Si sabemos comprender antes de condenar estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas (1999, p. 50).

Finalmente, esta “ética de la comprensión” implica la interiorización profunda de la tolerancia, y la asunción de que la cultura debe ser plantearía, pues la comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. El planeta necesita urgentemente de comprensiones mutuas en todos los sentidos y en todos los planos. Pero, ojo, el desarrollo de la comprensión requiere de una reforma urgente de las mentalidades. En ese punto la educación desempeña un papel vital.

Finalizo este artículo con un fragmento de la presentación de la Cátedra Itinerante UNESCO: Edgar Morín:

Si se tuviese que resumir en pocas palabras el significado que tiene la obra de Edgar Morín debería decirse que es uno de los intentos más consistentes de este siglo de pensar y describir la complejidad humana. Una complejidad multidimensional al mismo tiempo interrelacionada: la complejidad antropológica, sociológica, ética, política, histórica. Diferentes y complementarias caras de un mismo fenómeno: lo humano. Una complejidad que por ello mismo

*requiere un titánico esfuerzo epistemológico de revisión y articulación de los saberes y conocimientos heredados*³

Así pues, nosotros los educadores debemos reformar nuestros propios pensamientos, nuestra metodología de enseñanza. Entender que educar no es ofrecer conocimientos, sino caminos para saciar la eterna incertidumbre humana.

Referencias

Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid:

Gedisa.

Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar el pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, UNESCO.

³ <http://www.ciuem.info/inicio/qui%C3%A9n-es-edgar-morin/>

Del logos al mythos: dos casos de la narrativa hispánica del siglo XX

Gonzalo Martín de Marcos¹

Recibido: 12/07/2016 Aprobado: 26/08/2016

Resumen:

Una corriente muy importante de la narrativa del siglo XX ha realizado un camino inverso al de la Filosofía: ha retornado al *mythos* desde el *logos*. Con ello, se ha radicalizado la tensión entre la literatura mimética y la literatura *poiética*. La primera, heredera del realismo decimonónico, establece una relación directa con la realidad objetiva, que quiere ordenar a partir de principios lógicos; la segunda, surgida del simbolismo francés, se adentra en lo incierto, lo relativo, lo conjetural. Esta dialéctica, desde sus disciplinas, la han observado Mukařovský, Bourdieu, Sartre y Levinás. Casos ejemplares de ello son la ‘nueva novela’ latinoamericana, que se liberó del regionalismo realista de los años 20 y 30; y la ‘novela deshumanizada’ española (con Juan Benet a la cabeza), que rechazó el realismo social de los años 40 y 50.

Palabras clave:

Mythos, *Logos*, ‘nueva novela’ latinoamericana, ‘novela deshumanizada’ española, Benet

Abstract:

A very important narrative movement from the XXth Century traveled an inversed trajectory to that of Philosophy: it has returned to the *mythos* from the *logos*. With this, the tension between the mimetic literature and the *poieita* literature has been radicalized. The first, heir to the nineteenth century realism, establishes a direct relationship with the objective reality, which wants to organize from logical principles; the second, emerging from the French symbolism, goes in depth into the uncertain, the relative, the tentative. This dialectic, from their disciplines, has been observed by Mukařovský, Bourdieu, Sartre, and Levinas. Exemplary cases of this are the “new” Latin-American novel, which freed itself from the realist regionalism of 20s and 30s; and the “dehumanized” Spanish novel (headed by Juan Benet), which rejected the social realism of the 40s and 50s.

Keywords:

Mythos, *Logos*, “new Latin-American novel”, “dehumanized Spanish novel”, Benet

¹ El autor es profesor a tiempo completo de Español y Literaturas hispánicas y director del Departamento de Estudios Generales de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Doctor en Literatura española de la Arizona State University, EEUU, y Doctor en Filología hispánica de la Universidad de Valladolid, España. Email g.martin@ce.pucmm.edu.do

La Literatura del siglo XX no se entiende sin la dialéctica entre el arte tutelado por la razón y fiel al referente, y aquel otro que se relaciona con el mundo por medios irracionales (sueño, inconsciente, fantasía) y prerracionales (mito). No obstante, esta oposición surgió de una relación de dominio: el segundo se liberó del primero a finales del siglo anterior. El realismo positivista creía haber culminado la Historia al hallar en la ciencia la herramienta infalible para el conocimiento. El irracionalismo del siglo XX enmarca el retorno escéptico de la narrativa contemporánea al *mythos*; aquel que la Filosofía, para nacer, hubo de abandonar por el *logos*.

La Literatura no mantiene una relación estable con la realidad. De hecho, la narrativa del siglo XX está recorrida por una tensión que, mediada la centuria, enfrentó la novela regionalista de los años veinte (Ricardo Güiraldes, José Eustasio Rivera, Rómulo Gallegos) con la ‘nueva novela’ latinoamericana de Onetti, Borges, Carpentier y otros, en el ámbito latinoamericano; y la novela social de Rafael Sánchez Ferlosio con la novela poética Juan Benet, en el ámbito español. Se trata de una pendulación histórica que, si bien nace con la misma Literatura (*mimesis-poiesis*) y se halla en la Edad Moderna (Renacimiento y Barroco, Neoclasicismo y Romanticismo), se radicaliza en los últimos ciento cincuenta años hasta el punto de confrontar, no ya dos praxis distintas, sino dos epistemes: la optimista de la modernidad y la escéptica de la posmodernidad.

Pugna tan ostensible en las artes ha sido estudiada desde la semiología, la sociología o la filosofía. Jan Mukařovský advierte de que el signo no es sólo comunicación con la realidad, sino que contiene una función autónoma que lo vuelve sobre sí mismo; Pierre Bourdieu señala que la literatura rompe con el mimetismo cuando se emancipa de las otras esferas de conocimiento; Jean Paul Sartre y Emmanuel Levinás ofrecen dos visiones antitéticas de un arte en cuyo seno, en efecto, se están bifurcando los caminos de aquellos que emplean el arte para revelar, y aquellos otros que lo conciben como una indagación en una región que siempre permanecerá ignota.

La reconquista de una autonomía menoscabada

La fe ciega en la ciencia que caracterizó al pensamiento positivista de la segunda mitad del siglo XIX en Europa afectó a la literatura de dos maneras. Por una parte, la narrativa de Realismo y el Naturalismo asumió el método científico como sistema creativo: observación, objetivismo, rigor metodológico, propósito práctico, experimentación. Por otra parte, los escritores se adhirieron a las certidumbres optimistas que ofrecía la ciencia, a cambio de la asunción de la hegemonía del *logos* en el campo del conocimiento humano.

Dice Bernard Lahire que, con el progreso de las sociedades, la economía, la ciencia, las artes, y otras esferas de la actividad social han ido cobrando autonomía al definir sus límites y su territorio (2005, p. 32). Los movimientos estéticos irracionales del último cuarto del siglo XIX—simbolismo, parnasianismo, decadentismo, modernismo—realizaron un viraje que supuso una recuperación de facto de tal autonomía, de la que habían abdicado los realismos positivistas. Señala Pierre Bourdieu que la institución de la literatura como campo autónomo estuvo determinada, en efecto, por elementos de aquellos movimientos: la bohemia (1995, p. 91), la ruptura con el burgués (1995, p. 95) y, sobre todo, la invención de la estética pura, del arte por el arte (1995, p. 63). Fueron Baudelaire y Flaubert quienes, fundamentalmente, iniciaron la emancipación cuando reaccionaron contra el realismo. Este fue el inicio del conflicto entre el arte puro y el arte comprometido. Este fue el inicio, también, de lo que Barrenechea ha llamado la “crisis del contrato mimético” (1982).

Abordado este cambio desde un enfoque semiológico, la reconquista fue la potenciación de una de las funciones inalienables a la obra literaria, mermada en beneficio del objetivismo. Explica Jan Mukařovský que toda “obra de arte posee un significado semiológico doble: autónomo y comunicativo” (2005, p. 135). El autónomo la caracteriza por su función mediadora entre los miembros de una colectividad, y sólo alude a la realidad de una manera indirecta, implícita, e incluso invisible; el

comunicativo alude directamente a la realidad que le sirve de asunto y su naturaleza es, por tanto, existencial, determinada. En general, el tema de la obra es el “punto cristalizador del significado comunicativo” (2005, p. 135), pero esto no es estrictamente así: la forma también comunica. Las estéticas miméticas del siglo XIX potenciaron al máximo posible la función comunicativa, *notificadora*, de las novelas, en detrimento de la función autónoma, hasta el punto de aliarse con la razón documental de la sociología, la medicina, o la psicología (por cuya causa perdieron la autonomía de su campo). Sin embargo, como señala Mukařovský, “No puede exigirse una autenticidad documental al tema de una obra de arte mientras lo juzguemos como una imagen artística” (2005, p. 137). Sucede que, entendida la Literatura, y más en particular, la narrativa, como un arte temática, las “[f]unciones semiológicas, la comunicativa y la autónoma (...) originan entre sí una antinomia dialéctica fundamental en la evolución de estas artes” (2005, p. 138).

El arte como revelación; el arte como ensombrecimiento

En *¿Qué es literatura?*, Jean Paul Sartre expone una postura que ha marcado una línea teórica de gran influencia en la literatura social del siglo XX. Para Sartre, la irresponsabilidad social de los escritores burgueses, herederos del arte por el arte (crítica a Flaubert, denuncia a Proust), procede de haberse hecho la ilusión de que la sociedad es una yuxtaposición de hombres aislados. Este espíritu de análisis—originado, dice, en la ideología burguesa y el capitalismo—ha tenido la consecuencia de “[n]o ver más que hombres” (1967, p. 14), desvinculados de las determinaciones económicas, políticas, sociales, religiosas. Así, Sartre decreta de que en cada hombre, en cada obra artística por él producida, puedan hallarse elementos intemporales; cada hombre y cada obra son función exclusiva de su tiempo: “El hombre no es más que una situación” (1967, p. 21); [e]l escritor tiene una situación en su época; y cada palabra suya repercute” (1967, p. 10). Se trata de una visión sintética de la sociedad, heredera de los movimientos colectivistas y socialistas del siglo XX.² Aunque Sartre rechaza la disolución

2 Reconoce el autor—igual que Mukařovský o Bourdieu—que esta antinomia explica las tensiones en el arte durante todo el siglo XX (1967, pp. 42-61), aunque realiza su decantación por

del individuo en la masa, su preocupación por lo que llama la “[t]entación de la irresponsabilidad” (1967, p. 7) le hace cargar las tintas sobre la literatura que no tiene como fin último un cambio de la sociedad de la que debiera ser hija obediente. No existe, por tanto, trascendencia para la literatura, ni gloria para sus autores, ni inmutabilidad de las pasiones o los temas, porque las obras nacen y mueren en su época, tal como un estilo de vestir, o un estilo de decoración. De hecho, aquellos que creen en un arte trascendente, por cuya individual creación alcanzar el “[m]ito de lo universal”, se aíslan y cierran los ojos a la solidaridad (1967, p. 18). De estos presupuestos surge la idea del compromiso en literatura: “Ya que la creación no puede realizarse sin la lectura, ya que el artista debe confiar a otro el cuidado de terminar lo ya comenzado, ya que el autor puede percibirse esencial a su obra únicamente a través de la conciencia del lector, toda obra literaria es un llamamiento” (1967, pp. 70-71). Y un llamamiento en el que el escritor *sirve* al lector al asumir la responsabilidad de darle libertad. Esta servidumbre moral—el compromiso—exige del él una actitud de humilde invisibilidad: el escritor no debe turbar al lector con sus presentaciones (1967, p. 73).³ Tales presupuestos, ostensibles en el comportamiento narrativo, en la novela social estricta, acotan la Literatura a una forma subsidiaria al servicio de bienes (o males) mayores, localizados en el aquí y el ahora.

El mismo año en que Sartre publicó su trabajo, apareció *La realidad y su sombra*, un breve ensayo de Emmanuel Levinás. Son visiones opuestas porque éste parte de un escepticismo ontológico, según el cual una doble sustancia compone la realidad: el *ser* y su sombra (2005, p. 52). La sombra no es un concepto, una aprehensión intelectual del *ser*: es una imagen que le guarda semejanza. Además, es un acontecimiento ontológico independiente; es decir, existe en las mismas condiciones en que existe el *ser*, sin subrogación de aquella a éste (2001, p. 52). El arte comprometido es indubitable y militante: “Sólo hay arte por y para los demás” (1967, p. 68).

3 Un notable ejemplo es su separación sin fisuras entre la poesía y la narrativa. La narrativa designa, revela, presenta; la poesía crea un microcosmos lingüístico para el cual no hay referente (Sartre, 1967, p. 77).

46). La sombra es, por definición, “[u]na categoría irreductible al conocimiento” (2015, p. 46), lo cual significa que el arte no la revela—al contrario de lo que afirma Sartre—porque es incognoscible. La función del arte es adentrarse en esta zona de ininteligibilidad sin desvirtuarla; la filosofía, por el contrario, se esfuerza por desvelarla, por hacerla transparente.⁴ En consecuencia, la crítica que traduce el arte moderno a lo inteligible está suprimiéndolo. El Renacimiento, que creía en una mimesis engendra-

rrativa, cuyos personajes viven un instante eternamente incoado hacia el futuro, al que nunca llega. Se trata de un destino trágico, porque los seres, al ser representados, entran en este tiempo suspendido, en la zona de sombra que es tal precisamente porque los hemos extraído del fluir del tiempo para oscurecerlos. Ahora bien, adviértase que la metafísica del arte que elabora Levinás es un artificio intelectual que trata de sacar a la luz un *no-ser* en el que se fija la Literatura, cuando en realidad es al revés:

"La revolución intelectual que sustituyó al *mythos* por el *logos* fue consecuencia de transformaciones políticas, sociales y religiosas ocurridas en la transición de la cultura micénica a la cultura griega."

es la Literatura la que crea este *no-ser* que, en efecto, no es un reflejo del ser, sino otra cosa que se le adjunta, o que se le desprende. Es la Literatura la que está ampliando la realidad,

dora de un reflejo hermoso de la naturaleza, incurría en la idolatría de la imagen, pero desde Cervantes, Shakespeare y, sobre todo, el siglo XX, el arte mantiene “[u]n comercio *ambiguo* con la realidad” [cursivas mías] (2015, p. 53). La figuración (alegoría, metáfora, símbolo) no representa a la cosa, sino a su sombra. La consecuencia mayor de todo esto es que para comprender la Literatura nos equivocaríamos acudiendo al objeto. Pero más sugerente aún es el hecho de preguntarse—si no qué cosa es esta sombra⁵—dónde hallarla. A este respecto, Levinás emplea el ejemplo de la estatua: “Un porvenir eternamente suspendido flota en torno a la postura fija de la estatua como un porvenir para siempre porvenir” (2015, p. 57). Este momento es lo que el autor denomina *entretiem*po,⁶ también presente en la na-

constituyéndola en una sustancia doble: “Dos posibilidades contemporáneas del *ser*” (2015, p. 54). Por ello—Levinás mismo lo afirma—, no nos hallamos ante un hidalgo empobrecido, sino ante Don Quijote; no ante capital del Imperio Austro-húngaro de principios del siglo XX, sino ante la inquietante ciudad de Kafka; no ante el modelo de la estatua, sino únicamente ante la estatua.

Del *logos* al *mythos*

La Filosofía, es consabido, nació de la racionalización de la naturaleza que hicieron los presocráticos, desde Tales, Anaximandro y Anaxímenes. La era pre-racional entendía el mundo mediante los mitos, narraciones tradicionales que explicaban lo real (un rayo) mediante lo fantástico (Júpiter tonante). La revolución intelectual que sustituyó al *mythos* por el *logos* fue consecuencia de transformaciones políticas, sociales y religiosas ocurridas en la transición de la cultura micénica a la cultura griega (entre los siglos XII y VIII a. c.). Dilthey señala que la experiencia (procedente del arte y del comercio) “[f]ue sometiendo al conocimiento causal, a la predicción (...) un ámbito espacial cada vez mayor y una cantidad creciente de hechos” (1949, p. 21). En efecto, la razón no se generó en la mente de manera espontánea, sino que surgió de una nueva *experiencia* en las relaciones de la colectividad. El centro del cosmos social pasó del palacio al ágora, donde los misterios se democratizaban. La esencia de una situación cósmica” (Echeverría, 1961, p. 10).

4 “La Filosofía había conseguido hasta ahora algo que ha sido su suprema generosidad (...): ha hecho visibles todas las cosas” (Zambrano, 2004, p. 51).

5 La sombra es una sustancia desconceptualizada, de modo que no hay respuesta a esta pregunta. De todas formas, Levinás no se resiste a definirla como “[l]a caricatura, la alegoría o lo pintoresco que la realidad lleva sobre su propia cara” (2015, p. 56); una definición tan vaga que reafirma la sospecha inicial.

6 El cuestionamiento del tiempo, tan característico de la novela contemporánea, está ya en el *mythos*: “[e]l mito ha de expresar en forma sucesiva y anecdótica lo que es supratemporal y permanente, lo que jamás deja de ocurrir y que, como paradigma, vale para todos los tiempos. Mediante el mito queda fijada

racionalización geométrica de la *polis* se proyectó en el pensamiento, de modo que la naturaleza había de regirse, como aquella—en cuyo centro, el ágora, se intercambiaban la palabra ciudadanos iguales—, por relaciones de reciprocidad, simetría, *isonomía* (Vernant, 1992, pp. 62-63 y 106). Por otra parte, la transformación fue gradual (Sócrates no es ajeno al mito), en especial porque *mythos* y *logos* compartían la naturaleza verbal: el *mythos* eran relatos, y el *logos* era “«palabra», «expresión», «pensamiento», «concepto», «discurso», «habla», «verbo»” (Ferrater Mora, 2009, p. 2202); es más, la razón es el resultado de la reunión de todas las palabras en un todo significativo, *inteligible*, ordenado (Ferrater Mora, 2009, p. 2202). Se trató, por tanto, de la sustitución de un discurso por otro.⁷

Esta mutación—más o menos clara, a pesar de todo, para la Filosofía—acarrea unas consecuencias más complejas para la Literatura. Si aceptamos, con Levinás, que el arte no se aviene con la racionalidad reveladora del *ser*, sino que indaga (o incluso crea) una nueva magnitud anexa—la sombra—, la imposición del *logos* produce una desustanciación de la cosa. Tratar de que los mundos ficcionales de la Literatura se rijan por la razón supone la reducción de su universo a sólo una dimensión de la existencia. Pero en el último siglo y medio, el *logos* ha intentado imponerse como un dogma que combate lo fantástico, lo inverosímil, lo onírico, lo mágico, lo ficticio per se, lo mítico. Sartre es un ejemplo conspicuo de ello. Al mismo tiempo, otra parte de la narrativa del siglo XX se ha levantado contra la hegemonía racionalista del positivismo decimonónico. Para el Realismo y el Naturalismo no había duda acerca de su función: revelar el *ser* único. Para la Literatura que surge del simbolismo, la realidad encierra un misterio cuya *aproximación* compete al arte. La narrativa decimonónica que quería—y creía tener la facultad de hacerlo—ordenar el mundo, no es la narrativa contemporánea que acata y se complace en la inextricabilidad del misterio.

En el siglo XX, se ha invertido el sentido de la revolución de la que nació la Filosofía. La Li-

7 Ello no puede conducirnos a la equivalencia entre *mythos* y *logos*, como afirma Rorty en su impugnación de la metafísica (1982).

teratura ha vuelto al *mythos*. Y este retorno se ha operado tanto entre los creadores como entre los críticos. Los primeros se percataron (al modo intuitivo del arte) de que el realismo (burgués decimo-

"En el siglo XX, se ha invertido el sentido de la revolución de la que nació la Filosofía. La Literatura ha vuelto al *mythos*."

nónico; social y socialista contemporáneo) no era el único camino para relacionarse con la realidad; los segundos han reconocido que una exégesis racionalizadora de obras contemporáneas sólo lleva a su disolución.^{8 9} Por obra del mito, la realidad ha experimentado una *recreación*, de la cual surgirá el no-objeto, la cara oculta, el envés. Paradoja implícita, hay que insistir, en el pensamiento de Levinás, porque el arte crea un segundo *ser* que ella misma dice descubrir. La vuelta al mito es en parte un acto de rebelión estética contra aquel dogmatismo del *logos*, y en parte una sincera asunción de que aquel es incapaz de permear la sustancia *oscura* del ser. Es fruto, también, de la episteme posmoderna que—a partir de Einstein, Plank y Heisenberg—no pueden ordenar artificialmente lo que por naturaleza es relativo, atomizado, incierto (como en el mito del caos primigenio). De ahí que diga Echeverría, acerca de la relación entre el tiempo y el mito:

[e]l mito ha de expresar en forma sucesiva y anecdótica lo que es supratemporal y permanente, lo que jamás deja de ocurrir y que, como paradigma, vale para todos los tiempos. Mediante el mito queda fijada la esencia de una situación cósmica o de una estructura de lo real. Pero como el modo de fijarla es un relato, hay que encontrar un modo de indicar al auditor o al lector más lúcido que el tiempo en que se

8 “Interpretar a Mallarmé, ¿no es traicionarlo? Interpretarlo fielmente, ¿no es destruirlo?” (Levinás, 2005, p. 44).

9 Cuando Sartre invoca la labor del lector como compleción de una obra únicamente comunicativa, está reduciendo la lectura a la intelección (1961, pp. 70-71). Pero la contaminación entre los géneros ha modificado también la lectura. Esta nueva narrativa se ha enriquecido con las prerrogativas de la lírica: connotación, ritmo, subjetivismo, infidelidad a lo real, y, sobre todo, exploración de la sombra. El lector de la nueva narrativa ha de tener en cuenta todo ello.

desenvuelven los hechos es un falso tiempo, hay que saber incitarlo a que busque, más allá de ese tiempo en que lo relatado parece transcurrir, lo arquetípico, lo siempre presente, lo que no transcurre (1961, p. 10).

Lo cíclico vuelve sobre sí en un movimiento que no es progresión. Este paradójico avance caracteriza la “estatua” de Levinás, confinada en el *entretiempo*. Son, en todo caso, formas de atemporalizar o negar el tiempo (Lyon, 1971, p. 447), que vinculan el universo de esta renovación narrativa con la cosmovisión del *mythos* pre-racional. Lo que el logos no puede hacer de manera directa, por revelación (pese a Sartre), puede hacerlo la literatura de manera indirecta, por figuración, siempre con la aceptación previa del fracaso seguro. La condición literaria del mito lo convierte en una herramienta de sondeo para aquellos novelistas que no se angustian—desengañados, a diferencia de sus ingenuos colegas positivistas—ante lo incognoscible.

El caso de la ‘nueva novela latinoamericana’

Las décadas de 1920 y 1930 fueron, pese a puntuales narraciones modernistas,¹⁰ tiempo del regionalismo realista. Con posterioridad al ensayismo de José Martí, José Enrique Rodó y José Vasconcelos, caracterizó a los narradores de estas décadas una misma preocupación por la búsqueda de la identidad latinoamericana. El sustrato de esta búsqueda, que tuvo tres direcciones, fue lo autóctono. La atención al indígena, que dio lugar a la novela indigenista,¹¹ como *Raza de bronce* (1919), de Alcides Arguedas. El impacto de la Revolución Mexicana, en la que se inspiraron toda una pléyade de novelas de la revolución, la mejor de las cuales fue *Los de abajo* (1916), de Mariano Azuela. Y la novela telúrica o novela de la tierra, la corriente más importante de las tres, por su influencia posterior y por la calidad de las obras que alumbró: *Don Segundo Sombra*

10 Y otras no modernistas, como el caso de Roberto Arlt, de insoslayable consideración para la ‘nueva novela’, que publicó *El juguete rabioso* en 1926 y *Los siete locos* en 1929.

11 Es preciso no confundir la novela indigenista, del siglo XX, de mayor hondura significativa y preocupación social, con la novela indianista, que convierte al indio en protagonista en el siglo XIX, desde un enfoque costumbrista y pintoresco.

(1926), de Ricardo Güiraldes, *La vorágine* (1924), de José Eustasio Rivera, y *Doña Bárbara* (1929), de Rómulo Gallegos.¹²

En los años cuarenta comenzó una etapa radicalmente distinta conocida como la ‘nueva novela’. En los primeros años se publicaron importantes narraciones renovadoras: *La invención de Morel* (1940), de Adolfo Bioy Casares, *Ficciones* (1944), de Jorge Luis Borges, *El túnel* (1948), de Ernesto Sábato, *Adán Buenos Aires* (1948), de Leopoldo Marechal, *El reino de este mundo* (1949), de Alejo Carpentier, *La vida breve* (1950), de Juan Carlos Onetti, *Pedro Páramo* (1955), de Juan Rulfo. Una generación después, el *boom* de Cortázar—protagonizado por Mario Vargas Llosa, Carlos Fuentes y Gabriel García Márquez—fue un episodio literariamente brillante, pero no cualitativamente distinto a los pioneros; crucial, eso sí, en la difusión de la Literatura latinoamericana hasta haberla colocado en el primer plano de la cultura occidental.¹³ Se verificó, desde el inicio de este período, una abrupta ruptura con la narración tradicional. Fue lo que Donald Shaw llamó una “liberación de la fantasía” (1999, p. 17). La irrupción de la ciencia ficción, el irrealismo metafísico, lo fantástico, el realismo mágico, lo real maravilloso, la locura y el sueño y la erección de mundos paralelos fueron procedimientos mediante los cuales la narración se alejó del *logos* que pesaba sobre la estética realista. Se volvió al *mythos*. Este viraje obedeció tanto a presupuestos estéticos como a un principio de escepticismo gnoseológico: lo real no es directamente accesible o, más radical aún, no real es incognoscible. La técnica cooperó con un

12 En general, estas novelas fueron leídas con gusto por sus contemporáneos, pero acerbamente desdenadas por los exponentes del *boom*, que las consideraron un estadio rudimentario de una evolución que culminaría para ellos en los años sesenta: “Novelas primitivas”, las llamó Vargas Llosa (1969, pp. 29 y sigs.).

13 La internacionalización que alcanza la Literatura latinoamericana en este momento (semejante a la del Modernismo hispánico del inicio de finales del siglo XIX y principios del XX) se debe, en parte, al mito, por la condición universal de éste: “Por este lado de la totalización mítica y de las grandes proyecciones simbólico-míticas, el realismo mágico participa del grandioso proyecto moderno de novela «totalizadora»” (Volek, 1990, p.13).

cambio de episteme: “La tendencia a abandonar la estructura lineal, ordenada y lógica, típica de la novela tradicional (y que reflejaban un mundo como más o menos ordenado y comprensible), reemplazándola con otra estructura basada en la evolución espiritual del protagonista, o bien con estructuras experimentales que reflejan la multiplicidad de lo real” (Shaw, 1999, p. 250). Ted E. Lyon explica muy bien el paso de la *observación ordenada a la imaginación simbólica*:

From orderly observation, straight-forward narrative presentation, logical temporal and spatial sequence, relatively standard concepts of love and death, the Latin American novel has gravitated toward a new type of artistic creation, an inner reality as opposed to objective matter, time in human dimension rather than clock fashion, space as ethereal and non-important, and has found new solutions for terminating the novel's action. Regionalism has given way to broader more encompassing space. The particular is valid only insofar as it represents or symbolizes the universal (1971, p. 450).¹⁴

Entre los aspectos que señala Lyon, es el tratamiento del tiempo uno de los indicios del retorno al *mythos* de la ‘nueva novela’: “The linear dimension of the twenties [las novelas regionalistas] is supplanted by a cyclical pattern more akin to native myth than dogmatic Christianity” (1971, p. 450). El mito, de hecho, alude, como señalaba Echevarría, “[a] lo siempre presente, a lo que no transcurre” (1961, p. 10); o a lo que transcurre en un *entretiem*po.

Sin embargo, el retorno al mito no es uniforme en todo el período de la nueva novela. Pollman señala que los primeros narradores (Carpentier, Rulfo, Asturias) tenían la ilusión de poder instalarse en un universo mitopoético ajeno por com-

14 Es crucial subrayar que la imaginación a la que se tiende es simbólica (no estéril); es decir, una creación de imágenes cuya función es *figurar* la realidad. No se trata, por tanto, de una actitud descomprometida con el objeto, porque el símbolo se vincula con él. De aquí procede, en parte, la incompreensión del compromiso de la novela mítica (no mimética), que no se compromete directamente con hechos concretos, sino que refracta su compromiso hacia lo que Salvador Elizondo llama una “subversión interior” (1968).

pleto al referente histórico, pero los autores de la fase de los sesenta (Cortázar, Sábato), emplean un mito transido de escepticismo¹⁵ que quiere alcanzar el alma de la identidad local (1989, p. 83). Pollman describe una trayectoria para la nueva novela desde la mitopoesis inicial a una desmitificación creciente que concluye con la misma disolución del ciclo narrativo (1989, 92-93). A continuación, tres sucintos análisis de sendas novelas de este primer período concretarán la reflexión.

El túnel (1948), de Ernesto Sábato, es una novela técnicamente poco ambiciosa. Es la racionalidad demente del mundo del protagonista lo que la caracteriza. Julio Castel, un pintor de aguda misantropía, conoce casualmente a una joven con la que obsesiona. La historia es el agravamiento de su obsesión hasta el asesinato final de ella. Todos los hechos son narrados por la voz distorsionadora de su protagonista, lo que impide al lector adoptar una perspectiva distanciada y verificadora. Pero es que la realidad de los hechos—que la joven le fuera realmente infiel, por ejemplo—no importa; es más, no existe. El narrador no presenta el relato para su constatación, sino que lo estatuye como una realidad alternativa al *ser* racional en el que no cabrían los delirios oníricos del pintor. Novela urbana, no hay como en Onetti la renovación mítica de corte indigenista, pero sí una proyección simbólico-mítica, universalizante y europeísta, que hace pensar de inmediato en el Ulises perdido (al modo joyceano) en el piélagos urbano de Buenos Aires.

El reino de este mundo (1949), de Alejo Carpentier, es un caso paradigmático del esfuerzo mitopoético de la primera generación de la ‘nueva novela’, al decir de Pollman. Novela-manifiesto de lo real-maravilloso, propugna y ejecuta una selección de lo legendario para configurar una imagen emblemática de América. El argumento, sobre la historia de Haití entre el siglo XVIII y el siglo XIX, se refleja en una trama episódica de distintos personajes.¹⁶ Los elementos míticos, es preciso subrayarlo, descuellan sobre los históricos por efecto la fuerza

15 Porque incurrir en la aporía cultural de constatar que “[s]us aspiraciones culturales (...) terminan en la imposibilidad de realizarlas” (Pollman, 1989, p. 84).

16 “La renovación mítica sólo es posible a condición de abandonar la escena de la historia” (Pollman, 1989, p. 82).

antropológica que el autor ejerce sobre la realidad de la cultura. Se produce entonces un efecto paradójico: “Su esfuerzo en demostrar lo extraordinario de la realidad cotidiana de América revela, paradójicamente, el origen eurocéntrico de su visión. Para el habitante de la selva la dimensión mágica de la naturaleza no tiene nada de sorprendente” (Navascués, 2006, p. 33).

Pedro Páramo (1955), de Juan Rulfo, influyó en muchos y relevantes narradores latinoamericanos posteriores. Se trata de una novela que aúna experimentalismo formal con el tema del caudillismo violento del México rural en la época de las revoluciones de los Cristeros. Entre las numerosas interpretaciones que ha suscitado están las de tipo mítico: el viaje Juan Preciado en busca de su padre, Pedro Páramo, es una *telemaquia*, es decir, una búsqueda del padre al modo de la *Odisea*; el lugar, Comala, pueblo desierto, habitado por almas en pena, devastado por el tiempo, la violencia y la venganza, es un infierno; todo el desplazamiento de Juan Preciado, ya sea al infierno, ya sea al origen (Comala como útero materno), es un viaje iniciático, que supone una transformación por medio de unas fases y unas pruebas (Campbell, 1965; Barrio Marco, 2004).

El caso de la ‘novela deshumanizada’

En el contexto de la narrativa española contemporánea se dio un caso semejante. Los primeros años de la Dictadura de Franco habían sido de una dureza especial por causa, primero, del empleo de una represión muy dura que tenía como fin la estabilización del régimen (quedaban inextintos los últimos focos de resistencia del bando contrario); y, también, por causa del estado de devastación en que había quedado el país tras tres años de guerra fratricida. En este contexto, había motivos suficientes para legitimar una novela comprometida ideológica y políticamente contra el franquismo. La llamada ‘novela social’, al modo en que lo entiende Sartre, dominó el panorama literario de la década del cincuenta. *El Jarama* (1955), de Rafael Sánchez Ferlosio, *La colmena* (1950), de Camilo José Cela, y *Réquiem por un campesino español* (1960), de Ramón Gómez de la Serna son ejemplos de una corriente cuyas características Pablo Gil Casado fijó en su célebre trabajo *La novela social española*:

1. Trata del estado de la sociedad o de ciertas desigualdades e injusticias que existen en ella. 2. Se refiere a todo un sector o grupo, a varios o a la totalidad de una sociedad, pero, en cualquier caso, los incidentes y personajes son de carácter colectivo. 3. No se limita a temas proletaristas. 4. Sigue patrones realistas, críticos, socialistas y dialécticos. 5. Se ajusta a tres moldes diferentes: el de György Lukács (realismo crítico), el de Bertol Brech (nuevo realismo), y el del romanticismo revolucionario (nuevo romanticismo). 6. La realidad vulgar y cotidiana se transforma en una realidad aparente o artística. 7. El estado de cosas se hace patente por medio de un testimonio. 8. Para mostrar la situación se crea un personaje representativo. 9. Realidad aparente, personaje representativo y testimonio, sirven de base a una denuncia o crítica. 10. Exige una perspectiva correcta (1973, p. 66).

En los años sesenta, ya fuera porque las condiciones reales de la vida mejoraran, ya porque el venero creativo del realismo social se agotara, se abrió un nuevo camino de estética radicalmente distinta. *Tiempo de silencio* (1960), de Luis Martín Santos, fue el hito de esta inflexión. Es una novela comprometida con las miserias de una España intolerante, moral y económicamente desmedrada; obra asimismo muy alejada de sus predecesoras por su insólito experimentalismo renovador.

No fue este autor, sin embargo, el icono de la novela que habría de contender con la corriente social. En 1967, Juan Benet publicó *Volverás a Región*, una obra crucial en la recuperación de la autonomía del campo literario, perdida desde el primer tercio de siglo, tal como lo entendía Bourdieu. Toda la obra de Benet, desde la inicial incomprensión de aquella novela,¹⁷ se erigió en una ficción sin par en la historia de la literatura española contemporánea que, de un lado, despertó enconados rechazos, y de otro, ejerció una enorme influencia (Sarrión, 2007, p. 115). Sus deliberadas dificultad y oscuridad, su abominación del realismo tradicional (en especial

17 Además de los sucesivos rechazos editoriales y de su fracaso en premios literarios, al propio autor le quedó grabada el siguiente comentario: “Su novela (...) carece de diálogos. No olvide que el público lee casi exclusivamente los diálogos que suelen ser además los mejores exponentes del arte de un novelista” (Benet, 2009. p. 14).

de Galdós), el intelectualismo y la trascendencia de sus temas y el alejamiento de la corriente crítica y comprometida imperante le atrajeron la animadversión, no sólo de sus colegas, sino de cierta parte de la crítica.¹⁸ De hecho, el marbete de ‘novela des-humanizada’, de intención peyorativa, lo acuñó Gil Casado, para quien se trataba de “Una novelística con estética, pero sin ética” (1990, p. 70). El crítico había de reconocer que las nuevas circunstancias políticas y sociales [f]avorecen una temática des-humanizada, alejada de los compromisos sociopolíticos. Tanto en el caso del asunto como en el de la forma, se pasa de lo directo a lo indirecto, de lo cierto, a lo posible, de lo claro a lo oscuro... por el procedimiento de someter la narración a una sistemática deformación. En cuanto a la visión del mundo, se impone *la solipsista, muy a tono con el elevado coeficiente de egoísmo*” [el subrayado es mío] (1990, p. 24).

No obstante, oscuridad no implica ausencia, sino *ensombrecimiento* de lo presente. Benet, por ejemplo, es el escritor “[w]hose «politics» were not made clear in his writing” (Epps, 2004, p. 710). Es decir, que la comunicación es indirecta, porque se le ha otorgado prevalencia a la función autónoma del signo artístico de Mukařovský, lo cual no significa que no se hallen tematizados asuntos como la Guerra Civil, la degradación moral, la violencia, entre otros de hondo calado político y ético. Ya sea tras la broza de su *gravis stylus*,¹⁹ ya sea en la misma factura formal de la novela, Benet tiene muy presente el referente histórico de la Dictadura.

Benet, ingeniero de profesión, desconfía de la ciencia. En *La inspiración y el estilo* propugna—

18 Epicteto Díaz Navarro señalaba en 1992 que la atención crítica sobre Benet era muy escasa en relación con la gran influencia que había ejercido su obra en los narradores del último tercio del siglo XX, y que, además, los monográficos a él dedicados pertenecían a académicos americanos y estaban escritos en inglés (pp. 13-14).

19 Se lo ha relacionado con la teoría de los tres estilos de la *Retórica a Herenio*: “Un discurso tendrá un estilo elevado si se aplica a cada concepto el vocabulario propio o figurado de mayor ornato que se pueda encontrar; si seleccionamos pensamientos nobles (...), y si utilizamos figuras de pensamiento o de dicción que tengan gravedad” (*Retórica*, 1997, p. 230).

como Levinás desde la Filosofía—la existencia de una *zona de sombra* inaccesible para la razón (1999), asunto del que se han ocupado numerosos críticos (Benson, 1989, 2004; Herzberger, 1979; Lascoux, 2008, 2006).²⁰ Como señala Carrera, Benet cree en el saber narrativo de las sociedades tradicionales (2009, p. 44), aquellas cuyo conocimiento se vehiculaba por el mito: “No sólo se vale Benet de la mitología clásica para construir sus ficciones (...), sino que elabora todo un sistema de creencias y tradiciones propio, a través del cual vehicula su concepción del mundo y del ser humano” (Carrera, 2009, p. 33). Hay así, una asociación entre el mito y la sombra, pues aquel conduce a una limitada intuición de ésta.

Hay un mito central en Benet: ‘Numa’, “[e]l guardia de una finca, una suerte de vicario en nuestras tierras del guardián del bosque sagrado de Nemi” (Benet, 2009, 11). Numa es el custodio implacable del bosque de Mantua, centro simbólico del territorio de Región. El autor, admirador ferviente de *La rama dorada* de James Frazer, trasunta la figura del sacerdote prerromano que cuidaba del bosque sagrado de la diosa Diana, en Nemi:

Alrededor de cierto árbol de este bosque rondaba una figura siniestra todo el día y probablemente hasta altas horas de la noche: en la mano blandía una espada desnuda y vigilaba cautelosamente en torno, cual si esperase a cada instante ser atacado por un enemigo. El vigilante era sacerdote y enemigo a la vez; tarde o temprano había de llegar quien le matara, para reemplazarle en el puesto sacerdotal. Tal era la regla del santuario: el puesto sólo podía ocuparse matando al sacerdote y substituyéndole en su lugar hasta ser a su vez muerto por otro más fuerte o más hábil (Frazer, 1944, p. 23).

Numa es, por tanto, un mito, custodio de un bosque asimismo mítico. Es decir, que tanto uno como otro aluden a una realidad *en sombra* inaccesible al logos. En clave jungiana, Numa bloquea el

20 Esta actitud lo une con Ernesto Sábato, cuyo rechazo de la ciencia, por insatisfactoria, fue más crudo aún, puesto que él era físico teórico: “Pero, en el momento mismo en que las ciencias físico-matemáticas de acababan de salvar, empecé a comprender que no me servían: eran un refugio en medio de la tormenta, pero nada más (aunque nada menos) que eso” (1974, p. 17). Ambos son conscientes, *desde dentro*, de que el logos no basta.

acceso a Mantua—espacio de nuestra inconsciencia—a todas las posibles intromisiones de la razón,

"Tanto la 'nueva novela' en Latinoamérica como la 'novela deshumanizada' en España potenciaron, en el tercio central del siglo, la función autónoma que no se le puede enajenar al signo artístico, es decir, a la capacidad de designar oblicuamente la realidad, una realidad cuya existencia no creen tener el deber de constatar. "

encarnadas en los viajeros incautos que asesina en cuanto huellan el terreno sagrado. Sea atinada o no esta interpretación, sirve de ejemplo para comprender que Numa es el centro de la incertidumbre, lo conjetural, el enigma (Herzberger, 1979). El misterio de este personaje queda en parte iluminado en *Numa (Una leyenda)* (1978), novela corta intensamente focalizada en el canchero,²¹ a través del cual se indaga en asuntos como el destino, el deber, la providencia, la trascendencia, el eterno retorno, la arcadía intocada, el *ánima* de la naturaleza, agente en retroceso ante el progreso material. Todos los temas para cuya comprensión Benet prefiere, a la razón lógica, la razón narrativa: aquella que no demanda ni impone orden; aquella que es francamente antimimética, porque en lo poético encuentra medios más eficaces para la exploración de lo inefable.

Conclusiones

Estos dos casos representan lo que Mukařovský, Bourdieu o Levinás advierten para la literatura del siglo XX. Tanto la 'nueva novela' en Latinoamérica como la 'novela deshumanizada' en España potenciaron, en el tercio central del siglo, la función autónoma que no se le puede enajenar al signo artístico, es decir, a la capacidad de designar oblicuamente la realidad, una realidad cuya existencia no creen tener el deber de constatar. Al mismo tiempo,

21 Martínez Sarrión asocia Numa con otras figuras de las letras universales, como el ángel que custodiaba el Edén de Adán y Eva o el Minotauro del laberinto (2007, p. 121).

la imaginación simbólica que caracteriza a estos renovadores consolida la autonomización del campo que habían iniciado Baudelaire y Flaubert a finales del siglo XIX; la literatura, con la fuerte personalidad literaria de Borges, Sábato o Benet, abjura de su subordinación a otras disciplinas. Además, hay un resuelto esfuerzo por crear realidades alternativas, emancipadas de la *cosa*. Comala, Macondo, Santa María, Región, por dar ejemplos muy Faulknerianos, son mundos que se distancian, *como una segunda piel*, de las realidades históricas, y crean, al hacerlo, una doble dimensión para el ser. La novela no mimética no pretende revelar una realidad—a la que no necesita más que como germen— sino aunar un *ser de imaginación*, que no por carecer de raíces tangibles ostenta una existencia insustancial.

Referencias

- Barrenechea, A. M. (1982). "La crisis del contrato mimético en los textos contemporáneos". *Revista iberoamericana*, 118-119. 337-371.
- Barrio Marco, J. M. (2004) "El viaje arquetípico-iniciático". *El viaje en la literatura occidental*. Coords. Francisco Manuel Mariño y María de la O Oliva Herrer. Valladolid: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Valladolid. 179-209.
- Benet, J. (1997). *Cuentos completos*. Madrid: Alfaguara.
- Benet, J. (2009). *Volverás a Región*. Madrid: Debolsillo.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carpentier, A. (2010). *El reino de este mundo*. Madrid: Booket.
- Carrera, M. (2009). "La imagen del laberinto en las novelas regionatas de Juan Benet". *Amaltea. Revista de mitocrítica* 1, 23-41.
- Díaz Navarro, E. (1992). *Del pasado incierto. La narrativa breve de Juan Benet*. Madrid:

- Complutense.
- Dilthey, W. (1951). *Historia de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Echeverría, J. (1961). "Eritis sicut dii". *Asonante*, 17 (3). 7-36.
- Elizondo, Salvador. (1968). *El hipogeo secreto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Epps, B. (2004). "Spanish Prose, 1975-2002". *The Cambridge History of Spanish Literature*. Ed. David. T. Gies. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. 705-23.
- Ferrater Mora, J. (2009). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel Filosofía.
- Frazer, J. (1944). *La rama dorada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gil Casado, P. (1973). *La novela social española (1920-1971)*. Madrid: Seix-Barral.
- Gil Casado, P. (1990). *La novela deshumanizada española (1958-1988)*. Madrid: Anthropos.
- Herzberger, D. K. (1976). *The Novelistic World of Juan Benet*. Clear Creek, Indiana: The American Hispanist.
- Herzberger, D. K. (1979). "Enigma as a Narrative Determinant in the Novels of Juan Benet". *Hispanic Review*, 47 (2). 149-157
- Lahire, B, ed. (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lascaux, S. (2008). "Au-delà de la Raison: Juan Benet, images et dynamiques de la zone d'ombre". *L'autre dans ses oeuvres: de l'en-deçà à l'au-delà*. Marielle Dubois-Lacoste, coord. 188-204.
- Lascaux, S. (2006). "Juan Benet. La crise de la raison". *Pandora. Revue d'études hispaniques*, 6. 99-120.
- Levinas, E. (2001). *La realidad y su sombra. Realidad y mandato. Trascendencia y altura*. Madrid: Trotta.
- Lyon, T. F. (1971). "Orderly Observation to Symbolic Imagination: The Latin American Novel from 1920 to 1960". *Hispania*, 54(3). 445-451.
- Martínez Sarrión, A. (2007). "Juan Benet: el Numa, mito de Región". *Cuadernos hispanoamericanos*, 634. 115-122.
- Mukařovský, J. (2005). "El arte como hecho semiológico". *Teorías literarias del siglo XX*. Madrid: Akal. 131-138.
- Nacascués, J. (2006). *Manual de Literatura hispanoamericana*. VI. La época contemporánea: prosa. Pamplona: Cénlit.
- Pollman, L. (1989). "La nueva novela hispanoamericana. Un balance definitorio". *Revista Chilena de Literatura*, 34. 77-93.
- Retórica a Herenio*. (1997). Madrid: Gredos.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Rulfo, J. (2003). *Pedro Páramo*. Madrid: Cátedra.
- Sábato, E. (2012). *El túnel*. Madrid: Cátedra.
- Sábato, E. (1974). *Páginas vivas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sarrión, A. (2007). "Juan Benet: el Numa, mito de Región". *Cuadernos hispanoamericanos*, 684. 115-122.
- Sartre, J. P. (1967). *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Editorial Losada.
- Shaw, D. (1999). *Nueva narrativa hispanoamericana*. Madrid: Cátedra.
- Suñén, L. (2001). "La zona de sombra". *Cuadernos hispanoamericanos*, 609, 15-18.
- Vargas Llosa, M. (1969). "Novela primitiva y novela de creación en América latina". *Revista de la Universidad de México*, XXIII, 10. 29-36.
- Vernant, J.-P. (1992). *Los orígenes del pensamiento griego*. Barcelona: Paidós.
- Volek, E. (1990). "Realismo mágico entre la modernidad y la posmodernidad: hacia una remodelización cultural y discursiva de la nueva narrativa hispanoamericana". *Revista de Literatura hispánica*, 31. 3-20.
- Zambrano, M. (2004). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza editorial.

Redacción de resúmenes aplicando el modelo de Flower y Hayes

Edwin Rafael Paniagua Gutiérrez¹

Recibido: 3/06/2016 Aprobado:26/08/2016

Resumen:

El objetivo principal del presente estudio es la aplicación del modelo de Flower y Hayes para la redacción de resúmenes de textos expositivos. Esta estrategia se aplicó en catorce estudiantes de Educación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (1-2015). Este proceso se llevó a cabo en tres momentos o etapas: *evaluación diagnóstica*, *entrega de un borrador* y, por último, del *texto definitivo*. Durante las fases citadas, se utilizó como metodología la tutoría individual, entre pares y colectiva, la retroalimentación docente, el uso de documentos compartidos tanto en la plataforma de la PUCMM (WebSISE), así como en Google Drive. Entre los resultados más relevantes se destaca que solo el 25% de ellos escribió su resumen considerando objetivos, enunciatario y siguiendo un plan. Posteriormente, esta proporción aumentó a un 50% y culminó en un 70%. Ahora bien, el 50% aún reprodujo el texto de manera literal.

Palabras claves: *resumen, macrorreglas, texto expositivo y modelo de Flower y Hayes.*

Abstract:

The main objective of this study is the application of Flower and Hayes model for writing summaries of expository texts. This strategy was applied in fourteen students of Education of the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (1-2015). This process was carried out in three phases: diagnostic assessment, delivery of a draft and the final text. At those stages, the methodology used was individual, peer and collective tutoring, teacher feedback, the use of shared documents both the platform (PUCMM WebSISE) as well as Google Drive. Among the most important results it emerged that only 25 % of them wrote their summary considering objectives and following a plan, at the beginning. Subsequently, this proportion increased to 50 % and 70%, at the end. However, 50% of the students still reproduced the text literally.

Keywords: *summary, macrorules, expository text, Flower and Hayes model.*

¹ El autor es magister en Enseñanza Superior de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Profesor a medio tiempo del departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y profesor adjunto de Creighton University. Email edwinpaniagua@gmail.com

Introducción

La *alfabetización académica* se define como sigue: “Conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas, así como las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2003, pág. 410). De la cita precedente se colige que las prácticas de *leer* y *escribir* no ocurren de manera aislada, sino en un contexto, siguiendo una estructura y con una intencionalidad. De ahí que en este enfoque se conciba a la escritura y a la lectura como herramientas cognitivas para el desarrollo intelectual de los estudiantes, en el ámbito universitario, y no como simples formas de comunicación.

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) asume esta posición a través de la realización del *Diplomado en lectura y escritura a través del currículo - Nivel Superior*, cuya responsabilidad corresponde al Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura (CEDILE). Este es el marco de la presente investigación.

El objetivo principal del estudio citado es la aplicación del modelo de Flower y Hayes para la redacción de resúmenes de textos expositivos. Esta estrategia se aplicó en catorce estudiantes de la asignatura Fundamentos del Currículo (EDU 247-001), durante el período académico 1-2015, en la PUCMM (la mayoría cursaba el cuarto ciclo).

Este proceso se llevó a cabo en tres momentos o etapas: primero se les solicitó a los estudiantes que resumieran un texto de cuatro páginas sobre el aprendizaje significativo; luego, se retroalimentó este primer borrador y se les propuso la elaboración de un plan (partiendo del problema retórico) y la entrega de un segundo borrador; por último, se les entregó una rúbrica para la revisión y entrega del documento final.

En sentido general, hubo tres dificultades importantes para la realización del presente estudio. En primer lugar, el tiempo: tanto para los estudiantes como para el docente requirió más encuentros, asesorías virtuales y clases de lo previsto. Por otra parte, la resistencia: tanto de los alumnos (a revisar

lo que ya entregaron) como del profesor (a implementar una metodología distinta). Por último, es preciso citar que varios alumnos se retrasaron en el cumplimiento de los plazos establecidos.

Planteamiento del problema

El resumen es una estrategia utilizada de manera habitual, en el ámbito académico, en cuanto a la asignación de las tareas a los estudiantes. Sin embargo, con mucha frecuencia se obtiene un resultado distinto al solicitado o al esperado. *Resumir* se confunde con *reducir*; lo *cognitivo*, con lo *mecánico*.

Lo anterior podría vincularse a varios supuestos, entre ellos: el primero es que el profesor asume que el alumno sabe cuáles son los aspectos que debe profundizar y, en consecuencia, no propone una guía o un esquema; en segundo lugar, se parte de la premisa de que ya el estudiante conoce la estructura del resumen puesto que lo ha practicado (mínimo, desde la Secundaria) y un tercer elemento es que dicha actividad tiene un énfasis en el *resultado* y no en el *proceso*: en el fondo, podría entenderse que se utiliza para calificar más que para propiciar el aprendizaje. Un último elemento, que conecta con lo expresado, es que el docente les requiere a los estudiantes la realización del resumen de un texto, sin realimentar la superestructura del mismo. Al parecer, se le da primacía al *contenido* sobre el *procedimiento* (lo cual no es discutible), pero privilegiar al primero no implica ignorar al segundo.

Partiendo de lo anterior, se enfatizó en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para resumir textos expositivos: se aplicó el *modelo de Flower y Hayes* (proceso recursivo), se practicaron las *macrorreglas* propuestas por Teun van Dijk para resumir (interacción con el texto) y se analizó la superestructura canónica del texto expositivo (vinculación entre lo cognitivo y lo procesual).

De acuerdo con lo señalado, pues, cabe preguntarse:

- ¿Cuáles son los pasos que implica el modelo de Flower y Hayes para la redacción de resúmenes de textos expositivos?
- ¿Cómo aplicar las macrorreglas propuestas por Teun Van Dijk en la elaboración de resúmenes

de textos expositivos?

- ¿Cómo identificar la superestructura canónica del texto expositivo?

Importancia y justificación

Como se deduce del acápite anterior, la investigación-acción es una herramienta que redimensiona la concepción de *resumen* ya que tanto en la lectura como en la redacción ocurre una *interacción* entre el autor, el lector-escritor (sus conocimientos, experiencias) y el contexto en el que interactúan (finalidad...). La lectura y la escritura son procesos dinámicos.

En el contexto citado, el resumen puede ser de varios tipos (según la finalidad del mismo), pero siempre implicará dos *macroprocesos*: *lectura* y *composición*. De ahí su importancia para el desarrollo cognitivo del estudiantado. La redacción de un resumen no implica necesariamente el aprendizaje, pero es una herramienta útil para lograrlo: el alumno leerá de manera focalizada, buscando la información requerida; por otra parte, negociará los significados propuestos con los que posee y, finalmente, plasmará por escrito esa nueva información. Planteado de otro modo, un trabajo como este es de suma importancia porque supone y favorece dos procesos cognitivos vitales: el *análisis* y la *síntesis*.

Otra razón que denota lo medular de un estudio como este, es que para escribir se debe seguir un orden lógico, pero no en una estructura cerrada: aunque hay unos pasos metodológicos establecidos, su aplicación depende de múltiples factores, tanto personales como académicos; tanto endógenos como exógenos. Anna Camps plantea que este proceso es *recursivo* y no lineal. Por ello, la idea de *etapa* se debe entender con toda la flexibilidad que el término admite; es decir, no con la rigidez de creer que primero se agota una fase y, luego, comienza la otra (1990, págs. 4-7). Dicho de otra forma, no se planifica solo al principio, así como tampoco se revisa solo al final.

Por otro lado, cualquier actividad humana que sea exitosa incluye la planificación, la realización

de lo esbozado y la evaluación de lo ejecutado. En el caso del resumen, muchos estudiantes lo redactan sin la estructura adecuada y con la prisa que le imponen las múltiples asignaturas que cursan. Validando lo anterior, se ignora una realidad insoslayable: el discurso oral y el escrito corresponden a estructuras distintas. De ahí que, con frecuencia, el alumno comete el error de escribir siguiendo cánones orales. Por eso, es de rigor encontrar la forma de vincular la construcción de conocimiento, por parte del alumnado, con el proceso y metodología adecuados para hacerlo (en este caso, para la redacción de resúmenes de textos expositivos).

Una última idea que resalta la importancia de esta investigación, y la justifica, es que el docente tiene el reto de propiciar el empoderamiento de sus estudiantes para que asuman el protagonismo de su aprendizaje. El *Diplomado en lectura y escritura a través del currículo en el Nivel Superior*, donde

"Cualquier actividad humana que sea exitosa incluye la planificación, la realización de lo esbozado y la evaluación de lo ejecutado. "

se enmarca este estudio, se inscribe en esa concepción: cada alumno, acompañado por su profesor, ha de ser capaz de interactuar con el conocimiento en su disciplina y de formar parte activa de esa *comunidad discursiva* que es la Universidad. Para ello el resumen se convierte en una estrategia de primer orden.

Todo lo anterior favorece la aplicación de un modelo de producción escrita, como el de Flower y Hayes (1996), a la elaboración de resúmenes de textos expositivos dado que la frecuencia de este tipo de texto, en la comunidad universitaria, es alta.

Por otra parte, un estudio de esta naturaleza puede serle útil a docentes de cualquier disciplina porque la lectura y la escritura son procesos transversales a la mayoría de asignaturas. Un detalle final que se puede destacar es que la lógica seguida por el presente trabajo abordó los tres aspectos medula-

res del proceso de escritura de resúmenes de textos expositivos: *la superestructura canónica, las estrategias para resumir y las pautas para redactar (y revisar) lo resumido.*

Contextualización

Fundamentos del Currículo (EDU 247-T) es una asignatura de carácter obligatorio: corresponde al ciclo de formación básica para el ejercicio de la docencia. En ella, el énfasis se concentra en la justificación filosófica, académica, axiológica, teológica, contextual y estructural del currículo dominicano. Además, se procura el desarrollo de las competencias genéricas de la PUCMM y las específicas de la Carrera, para integrarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas se destacan la de *analizar los modelos teóricos de una disciplina* y la de *comunicarse de manera apropiada tanto de forma oral como escrita*. Los estudiantes inscritos en el período académico 1-2015 cursaban el segundo año de su formación, en concreto, el cuarto ciclo. Todos procedían de la Carrera de Educación, concentración Educación Artística. En total, participaron catorce alumnos: doce hembras y dos varones.

Antecedentes

En otro orden de ideas, entre los estudios que comparten contenido con la presente investigación, sobresalen tres: uno a nivel global y dos a nivel local.

El primero es la tesis titulada *El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura*. Con la misma se optó por el título de magíster en Educación y fue sustentada por Jesús Augusto Briceño Márquez (2014), en la Universidad del Tolima (Ibagué, Colombia). Esta investigación se concentró en torno a diecinueve estudiantes del décimo semestre del programa de Contaduría Pública. En general, se partió de una evaluación diagnóstica, se elaboró un informe de lectura (aplicando el modelo citado) y se realizó la revisión con una rúbrica. En síntesis, los resultados más relevantes fueron que, al final de la primera etapa, los estudiantes evidenciaron dificultad casi en todas las

áreas; sin embargo, luego de aplicar el modelo, un 75% mejoró notablemente, especialmente en cuanto a la cohesión y a la normativa, así como en la selección de las ideas fundamentales.

Los dos estudios siguientes corresponden al *Diplomado en lectura y escritura a través del currículo*, impartido por el CEDILE, en la PUCMM (ambos de la segunda cohorte - 2014). El primero de ellos, *El resumen como estrategia para la comprensión lectora aplicado a los estudiantes de la asignatura Derecho de los Contratos*, fue realizado por la abogada Sahyly Wehbe García. Se ejecutó entre agosto y diciembre del año citado y participaron veintisiete estudiantes. La metodología fue similar al caso anterior, pero con dos diferencias: a) los trabajos fueron grupales o entre pares y b) se privilegiaron las macrorreglas propuestas por Van Dijk, en lugar del modelo de Flower y Hayes.

En cuanto a los resultados de la primera fase, más de un 60% evidenció serias deficiencias en la producción escrita. En el segundo momento, hubo notables mejorías en la mayoría de los aspectos, excepto en la aplicación de las macrorreglas y en la claridad. Los resultados finales fueron similares a ese segundo momento.

El último de los trabajos traídos a colación se titula *Implementación del proceso de producción escrita para el mejoramiento de la redacción de textos expositivos en la asignatura ADH-335 Turismo Sostenible* y fue realizado por la docente Kenia Rodríguez. En el mismo, participaron dos grupos: uno experimental (20 estudiantes) y uno de control (11 alumnos). Los textos producidos eran expositivos, del tipo problema-solución. Al final de las etapas, el 90% del primer grupo osciló entre mayormente logrado y medianamente logrado, frente a un 70% de los del segundo.

Objetivo general:

Aplicar el modelo de Flower y Hayes, en conjunto con las macrorreglas formuladas por Teun Van Dijk, para que los estudiantes resuman textos de manera apropiada.

Objetivos específicos:

- Desarrollar los procesos y subprocesos planteados por Flower y Hayes para la redacción de resúmenes de textos expositivos.
- Redactar resúmenes siguiendo la superestructura canónica del texto expositivo.
- Aplicar las macrorreglas propuestas por Van Dijk (supresión, selección, generalización y construcción) para resumir textos expositivos.

Marco teórico

A continuación, se presentan una serie de conceptos fundamentales para precisar el sentido de las variables de la presente investigación.

El modelo de Flower y Hayes

Como se ha planteado, tanto la oralidad como la escritura tienen en común ser herramientas y canales para la comunicación. Ahora bien, la primera tiende a ser más espontánea y natural; la segunda implica una mayor complejidad:

La producción de un texto escrito es un proceso que genera la participación de una serie de elementos o factores que están ligados con el contexto y la situación que rodea al individuo, así como también exige el control total de la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas. (García, M; Villasmil, Y y Fuenmayor, G., 2008, pág. 112).

Corroborando la cita precedente, al escribir se ponen en funcionamiento múltiples facetas del protagonista y de su entorno. De ahí que hayan surgido autores que se hayan inclinado por la búsqueda de una estructura de estos procedimientos. Como se entenderá, los mismos suelen variar de una persona a otra y de una situación a otra; sin embargo, presentan elementos comunes. Estas características han permitido la proposición de una sistematización llamada *modelo*. En el presente estudio se reflexionará sobre la implicación del modelo presentado por Linda Flower y John Hayes. Estos últimos explicaron los fundamentos de

"Tanto la oralidad como la escritura tienen en común ser herramientas y canales para la comunicación. Ahora bien, la primera tiende a ser más espontánea y natural; la segunda implica una mayor complejidad"

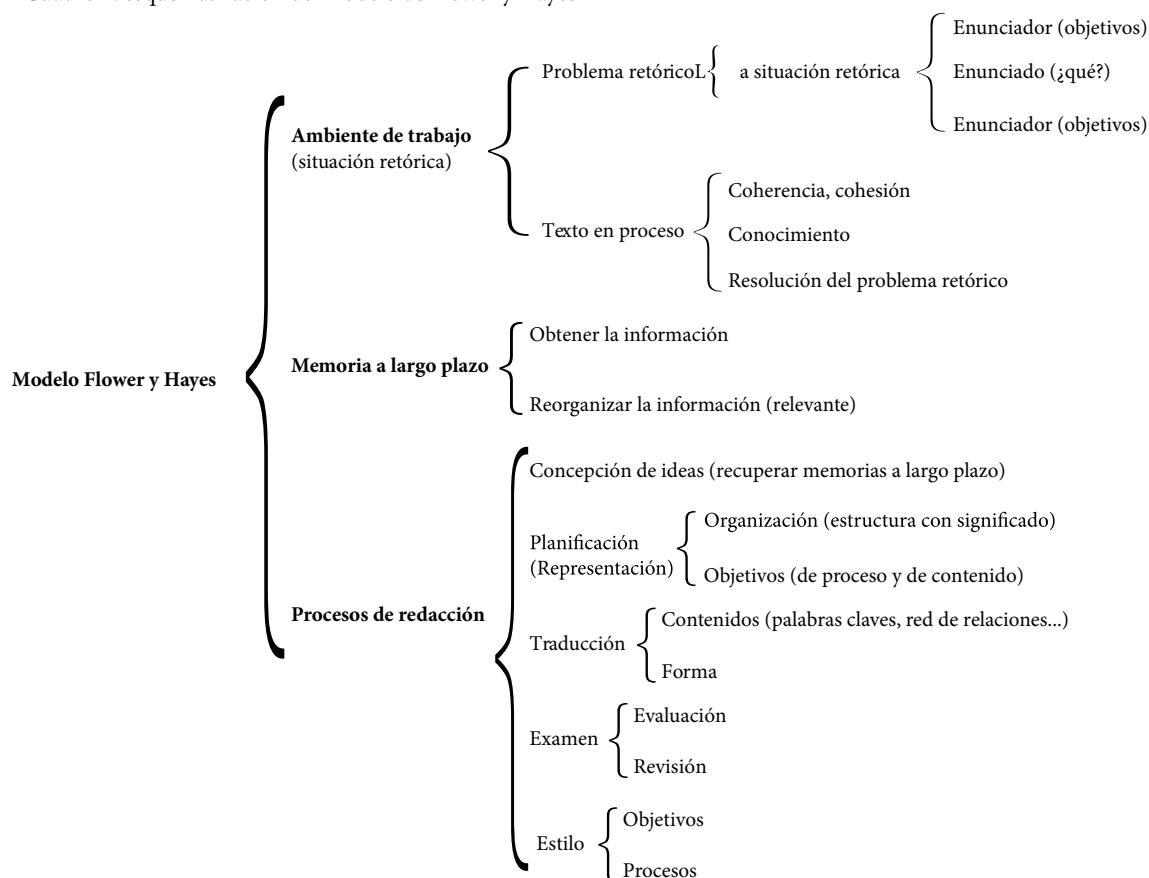
su modelo, como sigue:

Nuestra teoría del proceso cognitivo se sustenta en cuatro puntos clave, que desarrollaremos en el presente artículo:

1. La acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento, organizados por el escritor durante el acto de la composición.
2. Estos procesos tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso, en particular, puede ser insertado dentro de cualquier otro.
3. El acto de componer, en sí mismo, es un proceso del pensamiento orientado hacia un fin.
4. Los escritores crean sus propios fines tanto proponiendo objetivos de alto nivel como respaldando objetivos subordinados que dan vida al propósito que se va desarrollando en el escritor. Y a veces, va cambiando los objetivos principales o aun estableciendo otros totalmente nuevos (Flower, L. y Hayes, J., 1996, pág.

A continuación, se presenta un cuadro sinóptico que sintetiza el modelo de Flower y Hayes,

Cuadro 1: esquemización del modelo de Flower y Hayes



Fuente: el autor de la presente investigación.

presentado en la primera parte del capítulo seis, del libro *Yo expongo* (Constanza Padilla, Silvina Douglas y Esther López, 2014, págs. 14-20).

Sobre el gráfico precedente, es preciso destacar que Flower y Hayes explican que su modelo gira en torno al *proceso cognitivo* y no a las *etapas*, de la siguiente manera:

a) *La situación* (el problema) *retórica*: en la cual se considera desde la memoria del autor hasta el contexto, los enunciatarios, el enunciador y los objetivos del escrito.

b) *La planificación*: concebida no solo como una esquemización, sino como la representación mental de lo pretendido (gráfica, icónica o visual, así como una red de ideas o hasta una palabra). Esta especie de *macroproceso* implicará otros *subprocesos* tales como: la concepción de ideas, organización y la fijación de objetivos.

c) *La traducción*: escritura y sistematización de las ideas; sin embargo, enfatizan el término *traducción* aludiendo a la característica de simbolización del lenguaje, puesto que se trata de una verdadera representación; de una correspondencia discursiva entre fenómeno, signifiante y significado. Además, se debe atender a diversos procesos como los relacionados con la sintaxis, la coherencia, la gramática y la ortografía, entre otros.

d) *La revisión*: se relaciona con dos subprocesos: la evaluación y la revisión propiamente dicha. Pueden realizarse como una relectura, de manera sistemática o verificando lo planificado. Por otra parte, los autores acotan que dichos procesos pueden ocurrir de manera recursiva: en cualquier momento.

5) *El control*: asumir el progreso y la dirección del texto: el fondo y la forma. Unos pasan directamente a la traducción; otros, lo planifican todo con detalle (Constanza Padilla, Silvina Douglas y Esther López, 2014, págs. 6-9).

De lo anterior se puede establecer que el proceso de escritura cuenta con varias fases, procesos y subprocesos que pueden ocurrir tanto de manera lineal como recursiva, dependiendo del estilo, la personalidad, la madurez y la intencionalidad de quien escribe.

El resumen

Como el objetivo del presente estudio es la producción escrita de resúmenes, no se abordará su diferencia con la síntesis, sino que se asumirá la siguiente definición: “Para la lingüística y la pragmática, el resumen es un metatexto expositivo en un lenguaje y estilo propios y en forma concentrada de la información de un texto-fuente; es una forma textual elaborada a partir de un texto y que da cuenta de su comprensión y de su identidad semántico-pragmática, en breves términos” (Vásquez, 2010, pág. 4).

De acuerdo con la cita precedente, el resumen no es solo una estrategia, sino un texto en sí: un *metatexto*. En otro orden de ideas, su matiz expositivo implica la idea de explicar. Por último, se destacan dos elementos fundamentales: la *elaboración* y la *intención* (comprensión). Considerando todo lo anterior, se puede concluir que *resumir* consiste en producir un texto expositivo fruto de la comprensión y reelaboración de otro, respetando el contenido y la organización de este, y en menor extensión que el original.

El referido autor alude a varias estrategias útiles para resumir. Entre ellas, se destacan las siguientes: *lectura global y local del texto, subrayado, jerarquización de las ideas, esquematización, planificación y respuestas a preguntas autoformuladas* (Íbid, pág. 9). De su lado, el colombiano Carlos Alberto Rincón cita al holandés Van Dijk (1980, pág. 230) en cuanto a la definición aludida: “El resumen es un tipo de discurso que proporciona una variante personal de una macroestructura general del discurso que resume” (Rincón, 2000, pág. 84). Esta cita refuerza con claridad el concepto de *interacción* del resumen y no una reducción mecánica.

Continuando en esa dirección, el Centro Virtual Cervantes (2015) valora las *macrorreglas* propuestas por Teun van Dijk para extraer las ideas

relevantes de un texto. Estas son: *supresión* o eliminación de información irrelevante; *selección* de las ideas fundamentales; *generalización* de términos que comparten características y la *construcción* de conceptos constitutivos. Estos elementos son fundamentales debido a lo explicado con anterioridad.

"El resumen es un tipo de discurso que proporciona una variante personal de una macroestructura general del discurso que resume"

Ahora bien, abundando en el análisis se podría afirmar que, además de las macrorreglas (que se concentran en la *macroestructura*), habría que considerar la *superestructura* del texto resumido y la *intencionalidad* de quien resume. No es lo mismo resumir una noticia (texto narrativo) que un ensayo argumentativo; así como tampoco es lo mismo resumir para estudiar que para publicar un artículo.

El texto expositivo

Sin entrar en el debate entre la diferencia del texto expositivo con el explicativo, en el presente estudio se asumirá la siguiente definición: “El texto expositivo es el que se emplea para definir, instruir o explicar. Intenta ser objetivo y su función principal es la de informar” (García Parejo, 2011).

La cita que antecede es bastante clara tanto en la finalidad del texto expositivo como en su objetividad, fruto de la aclaración imparcial. Dicho de otra manera, la función o intención comunicativa del discurso expositivo es explicar las relaciones entre los diferentes conceptos, hechos o datos que se comunican desde una posición determinada. Otro aspecto relevante a considerar es que el tratamiento de la información varía según el destinatario al que va dirigido el texto. De ahí la importancia de seleccionar un documento adecuado tanto a la competencia que se pretende desarrollar como a los estudiantes, en el caso de la docencia.

Siguiendo en la dirección anterior, en el primer capítulo del libro *Yo expongo*, Padilla et al. (págs. 13-20) profundizan sobre la tipología de los textos

expositivos. A continuación, se presentará una síntesis elaborada por el autor de la presente investigación, sobre aspectos esenciales tratados allí:

Cuadro 1: Estructura general del texto expositivo

Modo de organización del discurso expositivo	¿En qué consiste?
Descripción	Los elementos son agrupados en torno a una determinada entidad (rasgos, atributos o características de ella). El tema está en posición jerárquica superior a los descriptores.
Seriación/colección	La información se presenta en un <i>esquema de secuencia temporal</i> . Aparecen marcas textuales como <i>en primer lugar</i> , por ejemplo.
Organización causal	Se basa en uno o varios <i>antecedentes</i> y sus <i>consecuencias</i> . Las marcas textuales que se presentan son del tipo <i>por esta razón, la explicación...</i>
Problema/solución	Esta modalidad plantea una vinculación con la causa para <i>solucionar</i> su efecto (implicando la causa, bloqueándola). Indicadores: <i>las soluciones que se proponen son...</i>
Comparación	La información se presenta por contraste. Predomina el binomio <i>semejanzas/diferencias</i> . La vinculación se establece con marcas como: <i>por su parte, antes/ahora...</i>

Fuente: el autor de la presente investigación, partiendo del texto citado.

De la tabla anterior se deduce que los textos académicos pueden ser utilizados en el Nivel Superior, con la conciencia de su complejidad y con la metodología adecuada.

Nivel de análisis global del discurso expositivo: estructura o modo de organización

El discurso expositivo se caracteriza por la variedad en sus modos de organización, según la propuesta de Bonnie Meyer (1985), adoptada por las autoras del capítulo citado, por su utilidad didáctica para trabajar los procesos de comprensión y producción de este tipo de texto. A continuación, se presenta una tabla con una síntesis de lo planteado por las escritoras, en cuanto al modo de organización del texto expositivo y una breve descripción de cada uno de ellos:

Cuadro 2: Estructura interna del texto expositivo

Textos expositivos	Características	Formato	Relación enunciator-enunciario
Académicos	<ul style="list-style-type: none"> - Contenido especializado. - Alto grado de complejidad conceptual y terminológica. - Circulan en el ámbito de la ciencia especializada, la formación de grado y la de postgrado. 	- Ponencias, artículos de investigación, manuales, monografías, ensayos...	Por lo general, <i>experto-experto</i> ; en ocasiones, <i>experto-aprendiz</i> .
Divulgación científica	<ul style="list-style-type: none"> - Informan sobre teorías, hechos, personajes... - Lenguaje accesible - Circulan tanto en el medio educativo como en el social. - Explican causas y consecuencias. 	Enciclopedias, manuales, diarios, revistas...	<i>Experto-mediador no especializado</i> . <i>Experto-estudiante / lector común</i> .

Fuente: el autor de la presente investigación, partiendo del texto citado.

Por último, en cuanto al nivel global, plantean que en el texto suele encontrarse la superestructura canónica de *introducción, desarrollo y conclusión*. Y, además, en el nivel local se identifican marcas de *impersonalidad* (se), uso de la *voz pasiva*, así como la *cita de autoridad* para reforzar la información; la preferencia por los tiempos verbales del *modo indicativo* y se evitan tanto la *adjetivación* como las *modalizaciones*.

Metodología

El presente estudio es de tipo cualitativo, aunque también se cuantifica, porque busca incidir en la mejora de la redacción de resúmenes de textos expositivos, por parte del alumnado. Como se precisó, se tomó a un total de catorce estudiantes de la asignatura *Fundamentos del Currículo* (cuarto semestre de la Carrera de Educación). Tres de ellos varones, el resto hembras.

Primera fase: evaluación diagnóstica

En la fase diagnóstica, se conversó con los alumnos sobre la biografía de David Ausubel. Luego se les solicitó que resumieran un artículo científico de cuatro páginas (*Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias*), escrito por un equipo multidisciplinario coordinado por Concesa Cabañero. Para ello, no se les proporcionó ninguna guía ni se les orientó con detalle.

En este encuentro se retroalimentó la *situación de enunciación*. Posteriormente, se investigó sobre los *marcadores discursivos*. Se les propuso, además, que leyeran alguno de los documentos que sintetizaban el modelo de Flower y Hayes, que estaban en la plataforma de la PUCMM (WebSISE). Se les enfatizó que el mismo se aplicaría a la escritura de resúmenes. Por otra parte, ya en varias clases anteriores se había reflexionado sobre las *macrorreglas* de Van Dijk.

Para la corrección de los resúmenes se utilizó una rúbrica, considerando la super y la macroestructura del texto aludido, los procesos de planificación, textualización o traducción y revisión; así como la aplicación de las macrorreglas; además de aspectos tales como la normativa, la coherencia,

la cohesión y el uso de los marcadores discursivos (para lo cual, se analizaron diversos textos tanto de un periódico como de párrafos redactados por los estudiantes).

En este primer momento comenzó a marcarse una diferencia en la práctica docente. Tres detalles sobresalieron: lo primero que cabe destacar es que los alumnos ya estaban ejercitándose en la redacción de *relatorías* (de cada clase), que eran leídas en la siguiente al inicio. Esta fue una manera de iniciarlos en la elaboración de resúmenes, pero significó una estrategia novedosa para el profesor, también. En segundo lugar, también fue una novedad el uso de la rúbrica como herramienta para la evaluación. Y un tercer elemento que evidenció un cambio es que, antes, apenas se dedicaba unos minutos a explicar el procedimiento del solicitado.

Segunda fase: el primer borrador

Lo primero que se clarificó fue el problema retórico o condiciones de producción. Luego se especificó que debían completar la etapa de la planificación. Se programó su entrega, vía correo electrónico durante ese día. Se pautó que, una vez retroalimentada, se procedería a redactar el borrador. Para finalizar, un grupo de siete estudiantes asistió a la tutoría esa mañana. En ella, se le dio seguimiento individual a cada estudiante, se comentaron situaciones comunes. La mayoría entregó sus trabajos, los cuales fueron retroalimentados. El resultado de esta etapa fue que se describió el problema retórico y se identificó la superestructura, en la mayoría de los casos. Se redujo la reproducción literal, pero se mantuvo.

En esta fase la transformación docente continuó en dos direcciones: por un lado, se compartió con los estudiantes la necesidad de profundizar y afinar el trabajo que se estaba realizando. En la tutoría, el tema no era solo el *saber*, sino el *saber hacer*: estudiantes y profesor formaban un equipo. Se había experimentado esta sensación, pero no de manera sistémica ni sistemática. Por otro lado, usualmente el enfoque de la actividad pedagógica era el *resultado* y no el *proceso*. Ahora se estaba partiendo de lo segundo para avanzar hacia lo primero.

Tercera fase: documento final

Para este proceso se les facilitó a los estudiantes una rúbrica elaborada por el docente (validada por una especialista en Lingüística Aplicada) para revisar el trabajo final. Luego de utilizarla, cada alumno envió su documento final al profesor. Además, se les solicitó que completaran una tabla, en línea, comentando su experiencia. En cuanto a los recursos, se usó el periódico, el WeBSISE, el correo electrónico, las tutorías individuales y grupales, así como un grupo de *What's app* y *Google Drive*.

Llegados a este punto, la reflexión de la práctica docente se enriqueció con dos aspectos específicos: además de las tutorías, se utilizó una variedad de recursos cuyo protagonismo recaía en la tecnología. Hasta entonces, se accedía a la plataforma de manera fundamental, para publicar información relevante y documentos académicos, pero ahora ese campo se amplió mucho más: el correo y las redes sociales, por ejemplo, fueron utilizados para la docencia, lo cual también practicaba de manera esporádica, pero no formal: la tecnología fue incluida de manera fundamental en la docencia. Ello provocó un beneficio didáctico porque como se trataba de estudiantes de Educación no se conversó sobre el uso de las Tic: se utilizaron. Con ello, se logró un dinamismo y una profundidad más allá de lo esperado. El resultado de esta etapa fue proporcionalmente inverso al de la primera: la mayoría de los estudiantes *contextualizó, planificó, elaboró varios borradores y revisó* su trabajo final, con una rúbrica.

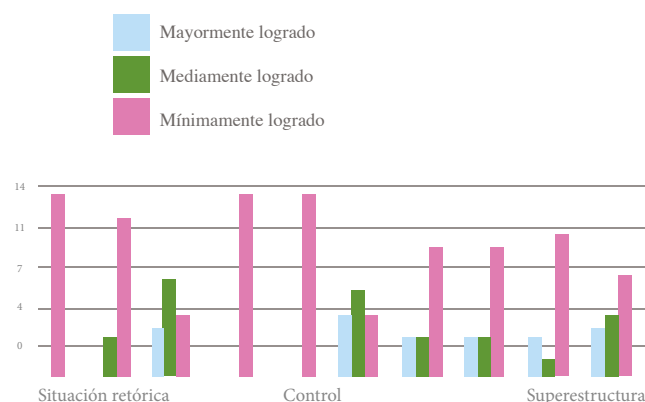
Análisis de los resultados

A continuación, se presenta un análisis sobre los resultados de la presente investigación. Primero, se mostrarán los datos por etapas y, luego, de manera global.

Etapa diagnóstica

El objetivo de este primer momento fue identificar las habilidades de los estudiantes para redactar el resumen del texto expositivo señalado. Los resultados fueron los siguientes:

Gráfico 1: etapa diagnóstica del proyecto



Del gráfico precedente se deducen varias informaciones: en primer lugar, la tendencia general fue hacia *mínimamente logrado*, que osciló entre un 50 y un 100% (en 8 de las 10 categorías). La mayoría de los estudiantes procedió a resumir el texto sugerido sin considerar objetivos, situación de enunciación, sin elaborar un plan y sin revisar el resumen entregado. Cabe señalar que tampoco se evidenció el proceso de control porque se escribió el resumen completo, sin verificación ni consulta.

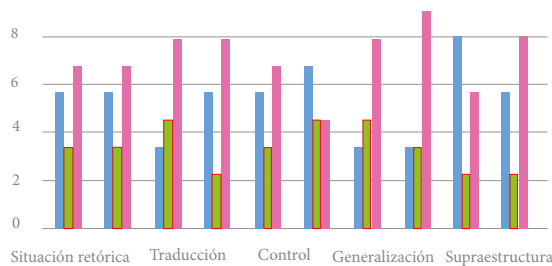
En segundo lugar, los alumnos seleccionaron varias ideas fundamentales, pero omitieron otras igual de relevantes. Del mismo modo, presentaron notable dificultad para la generalización, y reconstrucción de las ideas (un 75-80%). En tercer lugar, obviaron la superestructura canónica del texto original y redactaron el desarrollo sin introducción ni conclusión; además, incluyeron ideas personales, en la más de un 50% de los casos.

En aparente contraste, las dos restantes categorías: *traducción y selección/omisión* parecen evidenciar un dominio importante, por parte de los estudiantes. Lo que ocurrió fue que, como ya se destacó, ellos tuvieron dificultad para la reelaboración del texto. Dada esa situación, reprodujeron el documento original casi íntegramente: por ello está presente la cohesión y la normativa, pero sobresale la falta de coherencia global. En síntesis, el proceso (en esta fase) resultó mecánico: reducción simple.

Borrador

Luego del proceso explicado en el apartado *Metodología* (corrección y retroalimentación, explicaciones teóricas, ejercicios, tutorías), se les solicitó a los estudiantes que entregaran una segunda versión de su trabajo. Los resultados fueron los siguientes:

Gráfico 2: Borrador retroalimentado



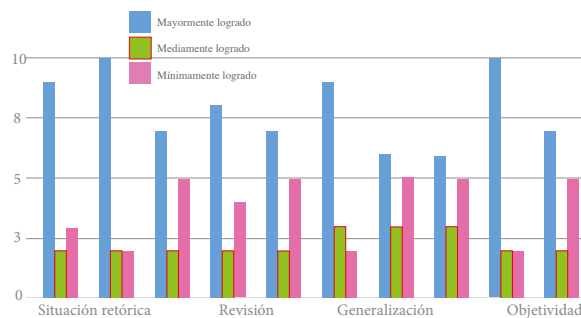
De la gráfica precedente se deducen varias informaciones: en este segundo momento, la tendencia general se mantuvo hacia *mínimamente logrado*, si se consideran las categorías por separado (entre un 45 y 50% en promedio). Ahora bien, si se combinan *mayormente* con *medianamente logrado*, entonces se aprecia que el curso se dividió en un 50%. En cuanto a la fase previa del resumen, un 55% partió de la redacción de objetivos, se enmarcó en una situación de enunciación y elaboró un plan. Sobre la revisión y el control, un porcentaje similar observó las indicaciones del docente, asistió a tutorías y releyó su documento a la luz del plan.

En segundo lugar, se invirtió la proporción de selección de ideas relevantes y omisión de las prescindibles (6-4), pero se mantuvo el mismo porcentaje combinado (70%). Por otro lado, un 50 y un 45%, respectivamente, evidenció la competencia para la generalización y reconstrucción de las ideas, pero aún persistió la debilidad en la cohesión; por su parte, el resto continuó con la dificultad de la reproducción textual. En tercer lugar, un 65% identificó la superestructura canónica del texto original y la reprodujo en su trabajo; así mismo, en un 50% de los textos se notó objetividad.

Trabajo final

En esta tercera fase, luego de la retroalimentación, se les solicitó a los estudiantes que revisaran el resumen que habían redactado, con una rúbrica proporcionada por el profesor (entre otras herramientas y estrategias). Los resultados fueron los siguientes:

Gráfico 3: Trabajo final entregado por los estudiantes



Del gráfico precedente se deducen varias informaciones:

En este tercer momento, la tendencia general se invirtió hacia *mayormente logrado* (entre un 45 y un 70 %), si se consideran las categorías por separado. Entre un 10 y un 35% se ubicó en *medianamente logrado* y entre un 15 y un 25%, se mantuvo en *mínimamente logrado*. En cuanto a la fase previa del resumen, casi un 80% partió de la redacción de objetivos, se enmarcó en una situación de enunciación y elaboró un plan. Sobre la revisión y el control, entre un 65 y un 70% observó las indicaciones del docente, asistió a tutorías y revisó su trabajo final, tanto de manera individual como con la coevaluación de pares y la rúbrica facilitada por el docente.

En segundo lugar, sumando el mayor y el medianamente logrado, el 85% seleccionó las ideas más relevantes y omitió las prescindibles. Por otro lado, el 50% evidenció la competencia para la generalización y reconstrucción de las ideas, en la categoría *mayormente logrado*, y un 35% en *medianamente logrado*. Persistió la debilidad en la cohesión. Por su parte, el resto continuó con la dificultad de

la reproducción textual. En tercer lugar, entre un 70 y un 85% identificó la superestructura canónica del texto original y la reprodujo en su trabajo; así mismo, se notó objetividad en un 65 – 80% de los casos.

Conclusiones y recomendaciones

Al finalizar este estudio, *Aplicación del modelo de Flower y Hayes para la redacción de resúmenes de textos expositivos, en la asignatura Fundamentos del Currículo (EDU – 247- 001)*, se ha llegado a las siguientes conclusiones (recordando que fue un proyecto de investigación-acción, en el marco del *Diplomado en alfabetización académica en la PUC-MM*):

- a. En cuanto a la aplicación del modelo propuesto por Flower y Hayes, se obtuvieron los siguientes resultados:
 1. En promedio, solo el 25% de los estudiantes escribió su resumen (al principio) considerando los objetivos, enunciatario y plan. En un segundo momento, tras la retroalimentación docente, esta proporción se aumentó a un 50% (sumando *mayor y medianamente logrado*). En un tercer momento, esa proporción se invirtió a favor de *mayormente logrado* (entre un 45 y un 70%). En cambio, un 20% permaneció en el mínimo.
 2. Entre un 60 y un 70% de los estudiantes formuló su problema retórico, elaboró un plan y revisó su trabajo, con el acompañamiento del docente, de los compañeros, de las tutorías y las rúbricas. Por el otro lado, el 50% aún evidenció dificultad para la *traducción* porque se mantuvo la *reproducción textual*.

Con base en lo anterior, se recomienda promover en los estudiantes la aplicación del modelo de Flower y Hayes para la producción de textos escritos. Solicitarle al estudiante que contextualice, organice, reflexione sobre la intencionalidad de la actividad, que planifique y revise lo ejecutado. En otro orden, se sugiere que además de las tutorías individuales, se utilicen las colectivas, así como la corrección entre pares (con una rúbrica).

- b. En cuanto a la ejecución de las macrorreglas de Van Dijk y la elaboración del resumen, se concluye como sigue:

1. En lo referente a la selección de las ideas fundamentales y la omisión de las demás, el 70% lo hizo con propiedad, combinando *mayor y medianamente logrados*, tanto en la etapa diagnóstica como en el borrador. En el último documento este porcentaje aumentó a 85%.
2. En la etapa diagnóstica, solo un 28% realizó de manera adecuada la generalización de las ideas y la reelaboración del texto; en el segundo momento, este porcentaje aumentó a 50% y en el trabajo final, aumentó a 65%, en todos los casos combinando las categorías *mayor y medianamente logrado*.

Partiendo de la conclusión precedente, se sugiere que para fomentar el desarrollo de la capacidad para generalizar y reelaborar los contenidos (como la paráfrasis, por ejemplo), deben incluirse, siempre que sea posible, respuestas que impliquen el desarrollo de competencias y no la simple memorización o la reproducción textual.

Sobre las características del texto expositivo, el comportamiento fue el que sigue:

- c. En el primer momento, solo el 30% consideró la superestructura canónica del texto original para incluirla en el resumen; en el borrador ese porcentaje aumentó a 65% para finalizar con un 85%, sumando los porcentajes de *mayor y medianamente logrado*.
 1. En la fase diagnóstica, el 50% escribió con características de objetividad; ese porcentaje se mantuvo en el borrador y se incrementó a un 65% en la tercera etapa.
 2. Considerando lo expuesto, se plantea la necesidad de retroalimentar a los alumnos sobre la estructura formal del texto que se les está solicitando para que el proceso se oriente debidamente.

En síntesis, los aspectos en los cuales los estudiantes evidenciaron un progreso notable fueron los siguientes: situación retórica, planificación, identificación de la superestructura canónica, y control (combinado con el monitoreo docente y la coevaluación). Por otra parte, hay aspectos que todavía se deben trabajar, entre ellos: traducción, generalización y reconstrucción.

Nota: En sentido general, estos resultados son similares a los tres trabajos citados en los antecedentes: los estudiantes inician con dificultad para identificar la estructura del texto a resumir, así como para seleccionar las ideas fundamentales y cohesionarlas.

- d. Sobre el efecto de este proceso investigación-acción en mi práctica docente, puedo referirme a los siguientes aspectos (ya esbozados en el *Análisis de los resultados*):
1. La práctica de la relatoría, por parte de los estudiantes, además de introducirlos en el proceso de resumir, dotó de solemnidad el inicio de cada clase. Por otro lado, sirvió como una herramienta eficaz y eficiente para la recuperación de saberes.
 2. Las asignaciones, no solo esta actividad, empezaron a ser concebidas como *procesos* y no solo con miras al resultado (calificación).
 3. La estrategia de resumir textos expositivos evidenció ser adecuada tanto para el empoderamiento de los estudiantes como para su inserción activa en la comunidad discursiva (la universidad).
 4. Como docente, quedó claro que la multiplicidad de estrategias empleadas da resultado, en especial, el acompañamiento constante y el uso de la tecnología, así como la revisión por pares.

Para finalizar, se recomienda a los docentes de todas las áreas que involucren a los estudiantes en la elaboración y redacción de textos expositivos, propios de su área disciplinar: en especial, resúmenes, ya que con ellos se fomenta tanto la comprensión de la lectura como la producción escrita. Ahora bien, lo anterior implica un acompañamiento a los estudiantes antes, durante y después de la elaboración del trabajo que se les solicite. Es necesario proponerles criterios claros, proveerles de herramientas útiles (en especial, tecnológicas) y espacios para el diálogo, la reflexión y la reorientación, incluida la evaluación por pares (con su respectiva rúbrica). El resultado será el empoderamiento por parte de ellos. Para las recomendaciones realizadas se tomó en cuenta, también, la valoración de los estudiantes (en los anexos). A continuación, se reproduce aquí una de ellas:

La aplicación del modelo de Hayes y Flower para la redacción de mi resumen fue esencial, algo así como el esqueleto o la zapata de mi escrito. Con él pude extraer y organizar las ideas esenciales de mi texto sin poner de menos ni de más. Al principio, me fue muy irritante el uso de este porque no lo entendía y nunca lo había visto. Fue frustrante al punto de llevarme a la ira y a casi rendirme pues no tenía sentido para mí, ya que tenía que desaprender todo lo que había aprendido acerca de realizar un resumen de forma correcta y aprender este nuevo método, pero al final (literalmente) con las tutorías del maestro y la ayuda de algunos compañeros pude entenderla y realizar un resumen de calidad universitaria. Los aspectos que mejoré con la rúbrica fueron los conectores, los signos de puntuación y la coherencia al momento de ordenar las ideas de forma correcta, cosa que pasa correctamente en mi cabeza pero que me da cuenta que se me hace casi imposible ponerlo por escrito.

Referencias

- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. (U. A. Barcelona, Ed.) *Infancia y aprendizaje*(49), 3-20. Recuperado el 10 de diciembre de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*. Recuperado el 13 de 12 de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Centro Virtual Cervantes. (2015). Texto expositivo. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el Diciembre de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/txtexpositivo.htm
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Macrorreglas textuales. Recuperado el 11 de diciembre de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/macrorreglas-textuales.htm
- Constanza Padilla, Silvina Douglas y Esther López. (2014). *Yo expongo* (2da. ed.). Argentina: comunicarte.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como

proceso cognitivo. (A. I. Lectura, Ed.) *Lectura y Vida*, 3-19. Recuperado el 12 de diciembre de 2015, de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>

García Parejo, I. (2011). *Escribir textos expositivos en el aula*. Barcelona: Grao.

García, M; Villasmil, Y y Fuenmayor, G. (2008). *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela*. San Cris-

tóbal, Venezuela: Universidad de Los Andes. Recuperado el 12 de diciembre de 2015, de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/30918/1/escritura_academica.pdf

Rincón, C. A. (2000). *Guía del curso Español como lengua materna*. Medellín, Colombia, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado el 12 de Diciembre de 2015, de <http://huitoto.udea.edu.co/LenguaMaterna/index.html>

Vásquez, M. A. (2010). El resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo-investigativas en Educación Superior. *Fomento de la lectura*, 4.

Anexos

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Departamento de Educación – Asignatura Fundamentos del Currículo
Prof. Edwin Paniagua
Rúbrica para evaluación del resumen sobre el aprendizaje significativo

Criterios	Mayormente logrado	Parcialmente logrado	Mínimamente logrado
Situación retórica	Consideró a los posibles enunciatarios; asumió su rol como enunciatario; formuló sus objetivos con claridad.	Consideró a los posibles enunciatarios; no asumió totalmente su rol como enunciatario; formuló sus objetivos, pero no con una total claridad.	No consideró a los posibles enunciatarios; no asumió su rol como enunciatario; no formuló sus objetivos con claridad.
Planificación	Elaboró un esquema, plan, o guía para la redacción del escrito. Organizó sus ideas de manera coherente. Enunció los objetivos.	Elaboró un esquema, plan, o guía para la redacción del escrito, pero incompleto. Organizó muchas de sus ideas de manera coherente. Enunció gran parte de sus objetivos.	No elaboró un esquema, plan, o guía para la redacción del escrito. No organizó sus ideas de manera coherente. No enunció los objetivos.
Traducción	Hay correspondencia entre lo planteado y lo expresado; entre lo pretendido y lo obtenido. La redacción evidencia una buena sintaxis, es coherente, está cohesionada y se domina la normativa.	Hay correspondencia entre lo planteado y lo expresado; entre lo pretendido y lo obtenido. La redacción evidencia una buena sintaxis, es coherente, está cohesionada y se domina la normativa.	Hay correspondencia entre lo planteado y lo expresado; entre lo pretendido y lo obtenido. La redacción evidencia una buena sintaxis, es coherente, está cohesionada y se domina la normativa.
Revisión	Releyó el texto varias veces. Realizó varias correcciones de forma y de fondo. Reestructuró lo redactado. Evaluó el texto resumido aplicando la rúbrica ofrecida, a profundidad.	Releyó el texto por lo menos una vez. Realizó algunas correcciones de forma y de fondo. Reestructuró algunas partes de lo redactado. Evaluó el texto resumido aplicando la rúbrica ofrecida, de manera superficial.	No releyó el texto por completo. No realizó correcciones de forma y de fondo adecuadas. No reestructuró lo redactado. No evaluó el texto resumido aplicando la rúbrica ofrecida.

Control	Asumió las recomendaciones del docente. Autocorrigió el texto resumido. Solicitó varias tutorías individuales o grupales.	Asumió parte de las recomendaciones del docente. Autocorrigió algunos apartados del texto resumido. Solicitó alguna tutoría (individual o grupal).	No asumió las recomendaciones del docente. No autocorrigió el texto resumido. No acudió a ningún tipo de tutoría.
Selección de las ideas principales / omisión de las menos relevantes	Incluyó las ideas esenciales del autor y omitió las menos relevantes.	Incluyó parte de las ideas esenciales del autor y omitió muchas de menor relevancia.	Evidenció dificultad para la discriminación entre las ideas fundamentales y las menos relevantes.
Generalización	Agrupó las enumeraciones y descripciones de manera globalizada.	Agrupó parte de las enumeraciones y descripciones.	No agrupó las enumeraciones y descripciones.
Reconstrucción	Reelaboró el texto con matices personales en cuanto a la forma, pero no al fondo. Se aprecia poca reproducción textual.	Reelaboró el texto con matices personales en cuanto a la forma, pero no al fondo, pero se aprecia reproducción textual, en varias partes.	Evidencia poca reconstrucción formal del texto y se aprecia mucha reproducción textual.
Superestructura canónica	La introducción, el desarrollo y la conclusión incluyen la mayoría de los contenidos, y coinciden con los del texto original. Extensión adecuada.	La introducción, el desarrollo y la conclusión incluyen la mayoría de los contenidos, pero alguna de estas partes no coincide con las del texto original. Extensión más o menos proporcional.	Hay escasa o ninguna coincidencia entre la superestructura del texto original y del resumido. Extensión desproporcional.
Objetividad	Redacción con presencia de impersonalidad: oraciones en voz pasiva, se utiliza el “se”, sobresale el uso del modo indicativo, ausencia de modalizaciones y las ideas son las planteadas por el autor.	Redacción con gran presencia de impersonalidad: oraciones en voz pasiva, se utiliza el “se”, sobresale el uso del modo indicativo, aparecen algunas modalizaciones y se distinguen algunas ideas distintas a las planteadas por el autor.	Redacción con presencia de impersonalidad: oraciones en voz pasiva, se utiliza el “se”, sobresale el uso del modo indicativo, ausencia de modalizaciones y se incluyen ideas son diferentes a las planteadas por el autor.

Poesía y experiencia de Dios: un diálogo realidad-lenguaje

Roque Diómedes Santos Cueto¹

Recibido: 01/07/2016 Aprobado:26/08/2016

Resumen:

El presente artículo es una mirada de síntesis en torno al problema de la experiencia de Dios y su expresividad a través del lenguaje humano, en especial, el lenguaje poético. Se toma como punto de partida la filosofía Zubiriana sobre la realidad y las notas expresivas de la realidad humana frente al problema Dios como *realitas fundamentalis* o realidad de religación. También se sigue de cerca los aportes hermenéuticos del pensador francés Paul Ricoeur sobre la ontología indirecta, el acercamiento al ser a través de lenguaje; como también la de teólogos eminentes del siglo XX como Karl Rahner, alemán, y el teólogo español Andrés Torres Queiruga, entre otros.

Palabras claves: Dios, experiencia de Dios, lenguaje, realidad, poesía.

Abstract:

This article is a summary look around the problem of the experience of God and expressiveness through human language, especially the poetic language. It takes as its starting point the Zubirian philosophy about reality and expressive notes of human reality facing the problem of God as “*fundamentalis realitas*” or reality of religation. It also follows closely the hermeneutical contributions of the French thinker Paul Ricoeur on indirect ontology, the approach to be through language; as well as the eminent theologians of the twentieth century as Karl Rahner, german, and spanish theologian Andrés Torres Queiruga, among others.

Keywords: God, experience, language, reality, poetry.

1 El Autor es filósofo y profesor a tiempo completo en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Doctorando en Filosofía Hermenéutica en la Universidad del País Vasco. Email roquesantos@pucmm.edu.do

El problema de Dios y su centralidad en la realidad humana según Zubiri: acceder a Dios desde la realidad.

Para Zubiri², Dios es problema tanto para el ateo, el agnóstico como para el creyente. En su peculiar concepción de la realidad de Dios, Dios como ultimidad de lo real y no sólo como “realidad divina” (1975, p. 56), creyente y no creyente han de justificar su actitud delante de la realidad de Dios. Porque no se trata de creer o no creer en determinadas proposiciones de fe o en tener o no tener fe en un Ser Supremo, creador de todas las cosas, sino en habérselas con la realización de su ser en la realidad en que habita. Para Zubiri, el “problema de Dios, en tanto que problema, no es un problema cualquiera, arbitrariamente planteado por la curiosidad humana, sino que es la realidad humana misma en su constitutivo problematismo” (1975, p. 57); de ahí que haya que partir necesariamente de la realidad humana para acceder al problema de Dios.

Pero, ¿cuáles son las notas³ características de la realidad⁴ humana?

2 Las referencias a los textos de Xavier Zubiri corresponden a los artículos y libros siguientes: Zubiri, X. (1975). El Problema Teológico del Hombre. En Teología y Mundo Contemporáneo (55-64). Madrid: Ediciones Cristiandad. Zubiri, X (1978) Naturaleza, Historia, Dios. (7ma. Ed.). Madrid: Ed. Nacional. Zubiri, X. (1988) El Hombre y Dios, Madrid, Alianza Editorial.

3 Zubiri elige el vocablo “notas” en vez de “propiedades” dada la sencillez y la practicidad del mismo. Además, el concepto de “propiedades” nos remite a algo inherente a la cosa misma; el concepto de “nota” le permite hablar de constitutivos de un sistema en donde los elementos poseen su identidad y su pertenencia a ese sistema. Para Zubiri la “nota” designa dos momentos de la cosa sin que se pierda la unidad de la cosa misma: primero, la nota pertenece a la cosa; segundo, ella notifica lo que la cosa es según esta nota. Distingue Zubiri entre *notas adventicias* que son las que se deben a una actuación de unas cosas sobre otras y *notas formales*, son las que pertenecen a las cosas mismas, las que muestran el de “suyo” de la cosa misma.

4 “Realidad” es un concepto que tiene su propia acepción en Zubiri. Basta con recordar que para Zubiri “realidad” no significa existencia, sino que es la formalidad desde la cual se aprehende las notas formales de una cosa, el “de suyo” de cualquier cosa que se manifiesta en las notas formales. Distingamos “realidad” de “formalidad de lo real” o “formalidad de realidad” que son los constitutivos de las notas que aprehendemos.

Es un hecho, más que una teoría, que somos inacabados, nacemos para ir realizándonos en un ambiente específico, una cultura, una familia, es mi mundo particular, rodeado de otros que también tienen que habérselas con su mundo. Es un hecho que somos arrojados a la existencia⁵ y en unas coordenadas espaciales y temporales tenemos que encontrarnos y realizarnos como persona. El trayecto de esta conquista, de esta realización, de esta búsqueda incesante por mi Yo es lo que Zubiri denomina autoposición. “Vivir es autoposeerse, y todo el decurso vital es el modo de autoposeerse” (1988, p. 31). Como cualquier otra realidad, el ser humano posee sus notas características, pero también la realidad que le es de “suyo” posee un carácter particular: esta realidad le es formalmente “suya”, en tanto que realidad. Es lo que Zubiri denomina “razón formal de persona”: “El hombre no sólo es real, sino que es «su» realidad. Por tanto, es real «frente a» toda otra realidad que no sea la suya. En este sentido, cada persona, por así decirlo, está «suelta» de toda otra realidad: es «ab-soluta»” (1975, p. 56).

Pero soy absoluto delante de la otra realidad, de la alteridad que es el mundo y las cosas con sus notas características, en tanto que mi modo de realidad es de “suyo” mi realidad, con su peculiar modo de independencia de las cosas reales. Es estar “en” la realidad, como un absoluto relativo ya que este modo de implantación absoluta es cobrado (1975, p. 57; 1988, p. 52). Cobrado por lo que nuestro autor ha denominado “Poder de lo real”.

El poder de lo real es la condición de posibilidad de mi realización como persona, de mi autoposición. “El poder de lo real es el fundamento, lo fundamental, de mi realidad personal” (1988, p. 89). Y lo es porque me empuja desde atrás en la realización de mí mismo. De modo tal que no sólo somos arrojados o si se quiere *eyectados* a la realidad, sino que desde y en ella estamos convocados a desplegar nuestro ser, a la revelación de nuestra “suidad”. Esto es lo que Zubiri denomina apoderamiento. En el decurso de este apoderamiento, la vida misma, voy optando por determinadas formas de realidad y no otras, confiado en que en mi opción me hago con la verdad real⁶. Aquí radica el ca-

5 Zubiri habla de que “la existencia misma pertenece al contenido de lo real y no a la formalidad de realidad” (1988, p. 18)

6 Zubiri en particular habla de verdad real en el sentido de

rácter problemático de la existencia. En la medida en que opto por una forma de realidad y no otras voy jugándome la vida en una especie de tanteo que va conformándose en mi ser, en mi realidad. Esta realización de mi “suidad” siempre está forzada por y con el poder de lo real, tanto en su carácter de ultimidad, de posibilitación como de impelencia⁷. En otras palabras, el apoderamiento del poder de lo real sobre el hombre es la religación, concepto clave en la filosofía zubiriana.

La religación es la manera propia en que acontece la fundamentalidad de lo real. “El apoderamiento acontece, pues, ligándonos al poder de lo

"El problema de Dios, entonces, viene en la medida en que esta marcha física hacia el fundamento del poder de lo real, en la religación como apoderamiento, ha de hacerse de manera intelectual, es decir, hay que justificar la opción tomada."

real para ser relativamente absolutos. Esta peculiar ligadura es justo *religación*. Religados al poder de lo real es como estamos apoyados en él para ser relativamente absolutos” (1988, p. 94).

La religación no es una dependencia de las cosas, sino que es parte constitutiva y formal de la persona atada al poder de lo real. Esta “atadura” no es en una u otra dimensión de la persona; es de la persona en su totalidad. La relatividad absoluta de la persona en su constitución formal nos viene por

una actualización intelectual de la realidad. La verdad real tiene distintos momentos: manifestación, fidelidad y efectividad.

7 La Ultimidad la entiende Zubiri como una formalidad del “de suyo”. No es una cosa real, sino que la realidad misma apoya al hombre en su realización como persona; en este sentido, nos dice Zubiri, la realidad del suicidio es una prueba del carácter de ultimidad de lo real ya que el suicida quitándose la vida lo que busca es evadir el último apoyo en la búsqueda de sí mismo. Como agente, en la elección de mis acciones realizo una forma de realidad y no otra, en este sentido el poder de lo real es posibilitante de todas mis posibilidades de formalidad de la realidad. El carácter impelente del poder de lo real es evidente ya que tengo que realizarme por una imposición de la realidad misma, no queda de otra.

estar religados al poder de lo real⁸. Aquí es donde se da la fundamentalidad, como religación al poder de lo real. Estar religados es estar apoderados por el poder de lo real. Y en la manera en que me voy haciendo persona, bajo y desde la influencia del poder de lo real, la realidad personizada es problemática. Su problematismo radica en el carácter ostensivo y optativo de la religación al poder de lo real. Zubiri es más explícito: “En la religación, pues, el hombre está enfrentado con el poder de lo real, pero de un modo optativo, esto es, problemático” (1975, p. 58). Las distintas posibilidades de conformación de mi realidad, en la medida en que yo soy actor y personaje de mi propia realidad personizada dentro de la realidad, es lo que me lleva a vivir de forma inquietante; pero no tan solo esto, sino también el hecho de que la misma manifestación del poder de lo real, facto experienciable, es enigmática ya que no se identifica con una cosa y sus notas, sino que es lo que sostiene al conjunto de “cosas” que conforman el mundo y con las cuales tengo que habérmelas como manifes-

tación del poder de lo real y en las cuales tengo que realizarme como persona, en mi suidad por apoderamiento⁹.

No hay y no puede haber identificación entre el poder de lo real y las cosas. Pero hay una estructura interna entre ambas que Zubiri denomina “fundamento”. Las distintas posibilidades de realización de la persona penden de este fundamento. Estamos lanzados hacia el fundamento en la marcha, más física que intelectual, de la realización personal. Física, porque el poder de lo real empuja más que convoca, es desde él que “venimos”, y vamos porque antes “venimos de” este empuje radical, no como causalidad sino como constitutivo formal de la propia realidad como ultimidad, posibilitancia e impelencia.

El problema de Dios, entonces, viene en la medida en que esta marcha física hacia el fundamento del poder de lo real, en la religación como apoderamiento, ha de hacerse de manera intelectual, es

8 “El hombre es relativamente absoluto precisa y formalmente porque está religado a la realidad como poder”. (1988, p. 94).

9 “El hacerse persona es la experiencia manifestativa de un poder enigmático”. (Zubiri, 1988, p. 109).

decir, hay que justificar la opción tomada.

“Para nosotros [Zubiri], la justificación intelectual del fundamento del poder de lo real es la que nos lanza a nosotros mismos por una ruta que lleva de la persona humana (esto es, de una persona relativamente absoluta) a una realidad absolutamente absoluta: es lo que entendemos por realidad de Dios” (1975, p. 59).

¿Cuál es la justificación de la realidad de Dios y cómo se accede a ella? Para Zubiri no se justifica la realidad de Dios a través de un ensamblaje de postulados especulativos sobre la realidad divina; tampoco, si se quiere establecer un diálogo razonado con el mundo moderno, se puede partir de la evidencia del hecho de fe y proclamar que Dios en su Ser no necesita justificación alguna. De lo que se trata es de que, a partir del hombre, como interesado en el problema, se acceda a la realidad de Dios, justificándola racionalmente, como manera primitiva de justificar la realidad del mismo hombre en su fundamentado problematismo. De ahí que “el problema de Dios no es, pues, un problema teórico, sino personal” (1988, p. 116).

La vía de justificación de la realidad de Dios es experiencial y tiene como lugar idóneo “la explicación intelectual de la marcha efectiva de la religación” (1988, p. 136)¹⁰.

El encuentro con Dios acontece en “la” realidad que se apodera de mí y se me manifiesta en las cosas reales, sin ser ella misma estas cosas reales. En este sentido, el poder de lo real es el vehículo y sede de la realidad divina. Las cosas reales no son en sí mismas Dios, pero en su “más”, en su transparencia de “la” realidad con su poder de lo real, manifiestan la deidad como ámbito del fundamento de todo lo real¹¹ y de mi persona como realización de mi Yo en

10 Llegar a Dios, o a la realidad divina, por vía de la religación es el gran mérito de la filosofía zubiriana. Ya las antiguas vías usadas para acceder a la realidad de Dios no satisfacían al hombre moderno ni al *logos filosófico*. Para este problema de los distintos logos y la aportación específica a la teología, desde la filosofía, ver a Gracia, D. (1981) El Tema de Dios en la Filosofía de Zubiri, Estudios Eclesiásticos, 56 (216-217).

11 Al respecto de esta idea nos dice Zubiri: “La realidad absolutamente absoluta es el fundamento del poder de lo real”. (Zubiri, 1988, p. 151).

el marco de todo lo real. Ahora bien, este poder de lo real se funda formal y constitutivamente en Dios, a la vez, que es ultimidad, posibilidad e impelencia de mi ser como realidad relativamente absoluta.

Permítaseme la siguiente cita extensa de Zubiri:

Por la vía de la religación hemos llegado a la determinación de mi ser relativamente absoluto, de mi Yo, gracias al poder de lo real. Este poder se funda en la índole misma de la realidad. De ahí que esta vía no es ni antropológica ni cósmica, sino que es a una y por elevación la vía de la realidad. Por esta vía descubrimos una realidad absolutamente absoluta que es el fundamento, según acabamos de ver, tanto del poder de lo real como de la realidad misma de las cosas en que aquel poder se funda. Este fundamento es un fundamento formalmente constituyente de la realidad, y por tanto de mi Yo” (1988, p. 151).

En definitiva, “el hombre encuentra a Dios al realizarse religadamente como persona” (1975, p. 60). Porque Dios es su “realitas fundamentalis”¹². Desde Dios y “hacia” Dios, como realidad fundante, me realizo en mi realidad relativamente absoluta por el apoderamiento que se da en mí, en la religación, del poder de lo real, lugar de transparencia de la realidad absolutamente absoluta. Desde mi realidad humana o mi realidad personizada estoy “en” la realidad divina; no como un “otro” distinto y distante, tampoco en una especie de fusión indistinta (Dios ha de conservar su propia trascendencia); sino fundamentándome en y desde ella. Ser persona, hacerse humano, es una manera de estar en Dios:

...no ser Dios es una manera formal de estar en Dios. Es un momento activo. El «no» es precisamente la donación de su realidad para que el hombre sea un Yo que no sea Dios; de modo que ese «no» como momento del Yo es absolutamente positivo y activo. Dios hace que Yo sea persona sin ser Dios (1988, p. 353).

Entre Dios y el hombre lo que hay es una implicación formal, nos dice Zubiri. Implicación que no es limitante, sino que es una manera del hombre de

12 Véase Rovalletti, M. L. (1992), *Fundamentalidad y Problematismo, El problema de Dios en el último Zubiri*, Stromata, (1/2).

estar implicado en Dios y de Dios estar complicado (o comprometido, si se quiere) con el hombre. Entonces, en la unidad experiencial (recordamos que la religación es experiencial, ante todo) entre Dios y el hombre, el hombre y Dios, hay una especie de tensión que Zubiri denomina “tensidad teologal”. El enlace entre la realidad absolutamente absoluta y la realidad relativamente absoluta se da bajo esta dinámica tensiva. “La unidad de Dios y el hombre es, por consiguiente, tensión teologal” (1988, p. 354)¹³.

¿En qué consiste esta unidad experiencial?

Para Zubiri, hacer experiencia de Dios es hacer la experiencia de realizar mi Yo formalmente en Dios, impelido por el poder de lo real, en la religación. Y, precisamente, en esto consiste la tensidad teologal: “es formalmente la experiencia del hombre como experiencia de Dios” (1988, p. 355). Esta experiencia tensiva tiene su despliegue a nivel individual, social e histórico.

2. ¿Qué es la experiencia de Dios?

Con Zubiri y su filosofía teologal llegamos a la formulación de que la realidad divina, Dios en el lenguaje zubiriano, es el constitutivo formal de “la” realidad cuyo poder de lo real impele, posibilita como realidad última la realización del Yo como realidad relativamente absoluta. La religación es la vía de acceso a la realidad divina, es el modo de Dios hacerse experiencia humana y del hombre hacerse experiencia de Dios. Pero esta comprensión de la experiencia, como probación física de la realidad, es la manera zubiriana de acercarnos al misterio de comunión entre Dios y el hombre. Dilucidemos con más ahínco esta cuestión y saquemos las conclusiones más pertinentes para nuestro trabajo.

En Zubiri la experiencia de Dios no es *tener* una experiencia de Dios. Dios, como realidad divina, no es una realidad-objeto. Tampoco la experiencia de Dios es una experiencia que se inscriba en un esta-

¹³ Zubiri distingue en varios momentos entre teologal y teológico. Lo teologal para Zubiri es un constitutivo de la persona humana, “lo teologal es ciertamente una dimensión humana. La teología es teoría; ella misma, para Zubiri se haya fundada en lo teologal. Hay ciencia teológica porque hay una dimensión más profunda y más allá de toda religión, la teologal (Zubiri, 1975, p. 63).

do de la persona o a un ámbito particular fuera de la razón o la lógica racional. Pensar de este modo es reducir a Dios al modelo racionalista de comprensión del mundo. El hombre hace experiencia de Dios al realizar la experiencia teologal de la religación como ultimidad, posibilitancia e impelencia. El hombre hace experiencia de Dios realizando su realidad relativamente absoluta fundamentada en la realidad absolutamente absoluta, la realidad divina. “El hombre es una manera finita de ser Dios”, nos dice Zubiri (1988, p. 327). Siendo él mismo, es como el hombre se encuentra con Dios, como realidad donante en la religación; constituyéndose como un Yo es que el hombre hace experiencia del absoluto, como realitas fundamentalis. Dios es quien está en todo momento posibilitando la realidad absoluta de mi ser, absoluto que es relativo porque es cobrado.

¿Cuáles son los modos específicos y las dimensiones de esta experiencia de Dios en la religación de mi ser? Zubiri es muy explícito y claro: hay un modo radical de la experiencia de Dios que se da en la voluntad de verdad real, aquel momento en que el hombre es autor y personaje de su propio ser personal optando desde las distintas posibilidades de ser en y desde el poder de lo real. Solo se puede ser buscando el fundamento verdadero, dentro de las distintas posibilidades que me ofrece la realidad, en el poder de lo real. Esta voluntad de verdad, en el sentido de verdad real, es un proceso intelectualivo y optativo. Aquí se juega la justificación de la realidad divina y la libertad en sus distintos sentidos. En este sentido, “Ser libre es la manera finita, concreta, de ser Dios: ser libre animalmente. La experiencia de esta libertad animalmente experimentada es justamente la experiencia de Dios” (1988, p. 330).

Otro modo de hacer la experiencia de Dios, para Zubiri, es la experiencia de la gracia de Dios o de Dios como gracia en la creación. La Trinidad *ad extra* es la razón formal de toda la creación. En este sentido, la gracia o la experiencia de Dios como gracia es parte de esta experiencia teologal fundante.

Por último, como modo de hacer la experiencia de Dios está la experiencia de la filiación divina plasmada en Cristo; su humanidad es la manera concreta en que Cristo vivió su filiación divina, en

que hizo su experiencia de Dios. En este sentido, Cristo es el ejemplo mayor de experiencia de Dios.

Estos tres modos, la experiencia de la libertad, de la gracia y de la filiación en Cristo, son dimensiones individuales de la experiencia de Dios; ella también posee una dimensión social y otra histórica. La dimensión social de la experiencia de Dios es la manera concreta de vivir el absoluto dentro de una sociedad establecida. Ésta es multiforme y varia. La dimensión histórica de la experiencia de Dios sucede porque la historia misma es experiencia, en tanto que probación física de la realidad. “La historia es constitutivamente experiencia” (1988, p. 338). La historia es la experiencia dimensional de lo absoluto, el despliegue de una experiencia de Dios (1988, p. 341).

Como vemos, todo hombre que se pregunte intelectivamente por lo radical de la realidad, por la realidad absolutamente absoluta, en la marcha hacia su ser personal, como realidad relativamente absoluta, realiza temáticamente o no una experiencia de Dios. Quien tematiza esta experiencia teológica se encuentra con la religión, como plasmación individual, social e histórica de la religación; quien no tematice esta experiencia teológica y prefiera quedarse en el marco de la factualidad, en cierta manera realiza una experiencia de Dios encubierta, porque simplemente es negar ir, de forma volitiva e intelectual, al “hacia” que apunta la experiencia del absoluto, hacia la *realitas fundamentalis*. Esta es la realidad del ateísmo y la indiferencia delante de lo absolutamente absoluto.

Dejando a un lado la realidad del ateísmo y la indiferencia, buscamos ahora la concreción individual, social e histórica de la religación: la religión. La historia de las religiones es la historia de la explicación de la religación, la historia del apoderamiento del poder de lo real. Zubiri habla de la “experiencia teológica de la humanidad” acerca de la verdad última del poder de lo real. En esta experiencia teológica de la humanidad, el cristianismo posee un lugar privilegiado al ser la verdad “radical” y “formal”

de todas las religiones. En esencia, el cristianismo, como plasmación de la religación, es deiforme o, más bien, religión de deiformidad. La meta última del cristianismo es la cristificación de todo el universo (en palabras y teología paulina), es decir, que, en Cristo, hijo de Dios-Padre, seamos divinizados,

"Todo hombre que se pregunte intelectivamente por lo radical de la realidad, por la realidad absolutamente absoluta, en la marcha hacia su ser personal, como realidad relativamente absoluta, realiza temáticamente o no una experiencia de Dios."

“ser como Dios” (En palabras de Zubiri), esto es la deiformidad. Este “ser como Dios” consiste en “ser en reales en Dios”. “La forma de ser humanamente Dios es serlo deiformemente” (1975, p. 62).

Dos conclusiones: primero, hacemos experiencia de Dios no tematizada cuando nos realizamos como persona, cuando desplegamos nuestro ser personal, puesto que Dios como realidad absolutamente absoluta es la que sostiene e impulsa mi propia realización en el mundo, mi propio devenir en relación con los otros, las cosas y (en) el mundo. Segundo, hacemos experiencia de Dios tematizada cuando nombramos esta realidad absolutamente absoluta y descubrimos sus “huellas” en mi realidad individual, social e histórica. Este nombrar a Dios desde mi realidad individual, social e histórica es lo que posibilita que podamos hablar de un lenguaje religioso que exprese la experiencia individual, social e histórica de Dios.

3. La accesibilidad de Dios¹⁴

La accesibilidad a Dios es posible porque se manifiesta (Zubiri, 1988, p. 190). La manifestación de Dios y la posibilidad de acceso a esta manifestación son premisas lógicas de la experiencia de Dios. Dios no es accesible porque tengamos experiencia de él, todo lo contrario, tenemos experiencia de Dios porque él se hace accesible. La accesibilidad de Dios se da en y por el mundo; impelidos por el poder de lo

¹⁴ En este punto sigo las reflexiones de Torres Queiruga, A. (1999). La Experiencia de Dios: Posibilidad, Estructura, Verificabilidad, Pensamiento, 55 (211), 35-69.

real nos mantenemos en apertura constante “hacia” aquello que nos fundamenta, la *realitas fundamentalis* zubiriana¹⁵. Pero este Dios que se nos da en las cosas y en el mundo es un Dios distinto a las cosas, es su “Otro” más absoluto, trascendente a todo lo real sin dejar de ser real. Como distinto a todo lo real, su modo de darse y experienciarse ha de ser distinto al modo de hacer experiencia de las cosas y del mundo; por igual ha de ser distinto al modo de experienciar de las ciencias, el modo empírico. El modo específico de hacer una experiencia de Dios tiene dos matices: uno teologal y otro teológico. El modo teologal es el zubiriano que apuntábamos arriba: “el hombre... al hacer su Yo con las cosas reales en cuanto reales, está haciendo su Yo en Dios (ultimidad), con Dios (posibilitante) y por Dios (impelente)” (Zubiri, 1988, p. 182). El modo teológico es el modo de la fe: “la fe es ella misma el modo preciso de la experiencia de Dios: en ella se me anuncia; mejor, ella es mi modo de percibir su presencia, de «experienciarlo»” (Queiruga, 1999, p. 36).

En este sentido, la verificabilidad de la experiencia de Dios ha de darse desde el conjunto de la vida, en la toma de decisiones fundamentales frente a las experiencias límites y a las cotidianas del existir, ya sea como autorrealización del ser o dejándose interpelar y conformando su propia vida en y por la Palabra Divina.

4. El lenguaje de la experiencia de Dios: el lenguaje religioso.

Hablar de Dios, como realidad última o nombrado como el Dios Uno y Trino, es hablar de lo inefable, del *mysterium tremendum* que todo lo irradia. Y es un expresar lo indecible a través de la palabra. En esto consiste el lenguaje religioso, como lenguaje propio de la experiencia de Dios, en un intento radical y necesario de interpretación y descripción de lo vivido y/o escuchado, La Palabra. Para ello, el hombre, como oyente de la Palabra¹⁶, está capacitado esencial y formalmente para la escucha, la interpretación y la realización en la vida de aquella Palabra fundante y fundamental. Ahora

15 Al respecto nos dice este autor que “El hombre es constitutivamente una esencia formalmente abierta a su propio carácter de realidad” (Zubiri, 1988, p. 182).

16 Expresión feliz de Karl Rahner.

bien, como manifestación de una experiencia propia, por su especificidad temática y experiencial, el lenguaje religioso tiene su propio juego, lo que lo hace distinto al lenguaje de las ciencias, de la música, de las artes. No importa que el hombre religioso, como portador vivencial de la experiencia religiosa, utilice las palabras comunes y cotidianas para expresar su experiencia de Dios, lo que lo hace religioso no es el uso de tal o cual palabra sin más, sino que tal o cual palabra cotidiana se hace “religiosa” al interior de una forma de vida (Durán Casas, 1999, p. 93), desde la cual toma las reglas del juego.

La experiencia religiosa, y en ella la experiencia de Dios, se articula en un lenguaje, el lenguaje religioso. Pero este lenguaje está precedido por la vida manifestada en una comunidad y sus textos específicos. Tengo experiencia religiosa y articulo esta experiencia como religiosa desde una comunidad que me instruye y me educa en la fe. Es el presupuesto de la escucha de toda experiencia manifestada en el lenguaje religioso (Ricoeur, 1976, p. 191). Escucho la Palabra desde una comunidad de fe, convertida así en una comunidad interpretativa que discierne y aclara lo que hay de específico en el lenguaje y en la experiencia religiosa.

5. Lenguaje religioso y lenguaje poético.

La experiencia religiosa y en ella la experiencia de Dios se modula en un lenguaje, que, dada su densidad temática, denominamos lenguaje religioso. Este lenguaje religioso ha de tener sus propias reglas, distinto a los demás lenguajes existentes en la vida humana y animal¹⁷. Con Wittgenstein podemos afirmar que el lenguaje religioso tiene su propio “juego” y en cuya interpretación y manejo debemos estar familiarizados con sus “reglas”. Pero, ¿qué distingue al lenguaje religioso de los demás lenguajes o específicamente del lenguaje poético? ¿Cuáles son sus reglas de juego? Anteriormente esbozábamos y nos hemos manejado bajo el amparo de una respuesta posible (entre otras tantas) a la primera cuestionante: su densidad o especificidad temática. Entendemos bajo este concepto el hecho inequí-

17 En este sentido nos dice Raimon Panikkar: “El discurso sobre Dios es único y, por tanto, incomparable con todos los demás lenguajes humanos. Es irreductible a cualquier otro discurso”. (Panikkar, 1999, p. 22).

voco de que el referente último de todo lenguaje religioso es la realidad de Dios. Pero esta realidad no es sólo el referente extralingüístico al hecho del lenguaje, sino que es su posibilidad misma formal y constitutivamente; es quien lo provoca, lo suscita y lo fundamenta. En ese sentido es que hablábamos de densidad temática, Dios es el gran tema del lenguaje religioso en la medida en que provoca la experiencia religiosa y la fundamenta en sí misma en el marco de una explicitación comunitaria e individual de la fe¹⁸. ¿Significa que cualquier texto que hable de Dios es religioso? Sí y no, podríamos contestar. Sí porque en tanto que trata de cuestiones fundamentales o experiencias límites en la que la fe en un Dios salvador tiene una palabra de vida, el lenguaje es vehículo que se trasciende a sí mismo, incidiendo en la existencia humana y proyectando al hombre “hacia” lo absolutamente absoluto. Sí, en tanto que usa unos conceptos y vocabulario propios al “mundo religioso” desarrollando una temática de índole religiosa o fundamental. No porque hay que distinguir entre textos revelados, o textos aceptados como revelados, y textos no revelados. No, porque los textos por excelencia religiosos poseen de alguna manera una abundancia de sentido que obliga y desencadena una historia de las interpretaciones a la luz de una comunidad textual y humana amparada por la fe (Ricoeur, 1976, p. 119).¹⁹

¿Podemos encontrar alguna relación entre el lenguaje religioso y el lenguaje poético? ¿Hay algún terreno común? ¿Cómo relacionarlo? Antes de especificar esta relación, abordamos primero el estatuto propio del lenguaje poético, su especificidad propia. De antemano hay que distinguir entre

18 Del lenguaje religioso podemos decir lo que dice Joachim Track de la experiencia religiosa: “Las experiencias religiosas son experiencias personales, pero no necesariamente experiencias privadas” (véase Track, J (1976). Experiencia de Dios. Ensayo Aproximativo. Kerygma und Dogma, 22, p. 1-12). Así es posible hablar de un lenguaje personal, pero no privado, de la experiencia religiosa. Dios y el hombre tienen un lenguaje por medio de la comunicación, accedemos a este lenguaje a través y en la comunidad de fe y textual.

19 Me parece incuestionable la diferencia que hay entre un texto o un discurso sobre Dios y el texto o discurso de Dios, éstos últimos son para mí los revelados; los primeros, son textos humanos que tratan una temática de índole religiosa, pero no son textos aceptados como *sagrados*.

lenguaje poético, lenguaje literario, lenguaje común y lenguaje figurado.

En el lenguaje común, las expresiones son sencillas, buscan imponer las presencias de las cosas antes que marcar las palabras en sí mismas. Lo primordial en el lenguaje común es la comunicación, la expresión de un mensaje a través de un código simple y llano. Este lenguaje común es transparente, fluye espontáneamente y, en la mayoría de las cosas, carece de excesivos adornos, limitándose a indicar la realidad tal cual es. El lenguaje figurado no es transparente, tiende hacia la opacidad e impone la presencia de las palabras antes que las cosas (Todorov, 1974, p. 233). Ahora bien, distingamos entre lenguaje literario y lenguaje figurado. Tzvetan Todorov es muy claro cuando nos dice que “de una manera general, el lenguaje literario no se confunde con el lenguaje figurado” (1974, p. 235). Solemos pensar que el uso de abundantes imágenes y metáforas es lo que caracteriza al lenguaje literario. En la lengua cotidiana solemos usar innumerables imágenes y metáforas (vivas o no) y no le dan el estatuto de lenguaje literario al lenguaje común que usa un lenguaje figurado. No hay una intencionalidad estética en la lengua común que en la obra literaria es marcada. En el lenguaje común, lenguaje llano y simple, las connotaciones se singularizan, sólo existe la que se vincula en el acto mismo y único de la enunciación. El lenguaje literario suspende la presencia de las cosas reales por una referencia imaginaria, de segundo grado o no literal²⁰. Se centra en sí mismo, en la búsqueda de la estética en el propio lenguaje, el mensaje es el centro vertebrador de su sentido.

El lenguaje poético es un lenguaje literario y usa el lenguaje figurado. Poesía en su sentido estricto de creación artística en verso, es decir, lenguaje lírico.

¿Cuál es el terreno común entre el lenguaje religioso y el lenguaje poético? ¿Un poema, como discurso o texto discursivo, nos puede hablar legítimamente de la experiencia de Dios? ¿Si la experiencia de Dios es “probar la realidad de Dios”, “(de)gustar internamente” de la Divinidad²¹, el poema es el te-

20 Véase principalmente el estudio VII titulado Metáfora y Referencia en Ricoeur, P. (1984) La Metáfora Viva. Madrid: Cristiandad.

21 Parfraseo la Segunda Anotación de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola donde el Santo discurre sobre

rreno artístico firme, como expresión de un estado emocional, para que esta experiencia se articule en lenguaje?

6. La poesía o el lenguaje lírico poético como lenguaje articulador de la experiencia de Dios.

En este punto dos autores nos ayudarán a sistematizar la relación entre lenguaje poético y lenguaje religioso; mejor, nos ayudarán a mostrar el lenguaje poético como terreno próspero donde La Palabra se manifiesta y se articula esencialmente, a través de la palabra, la experiencia religiosa. Por un lado, Xavier Zubiri y su filosofía realista en cuanto a la experiencia de Dios como realización de mi Yo personal: tengo experiencia de Dios (no tematizada o de modo teologal) cuando realizo mi ser impelido por el poder de lo real. Por el otro, Paul Ricoeur con su filosofía hermenéutica o su ontología indirecta a través del lenguaje (por el lenguaje llegamos al ser que se nos manifiesta) y sus aportes al estudio del lenguaje poético y religioso a través de un análisis del discurso literario y bíblico. Salpicamos estas dos reflexiones con notas apuntaladas de Martín Heidegger y su obra “Holderlin y la Esencia de la Poesía” y los artículos sobre cristianismo y Poesía del eminente teólogo jesuita Karl Rahner. Veamos.

La doble funcionalidad del lenguaje poético.

Unamuno estipulaba que el lenguaje poético habría de ser un lenguaje articulador entre el lenguaje filosófico y el lenguaje religioso (Masiá Clavel, 1979, p. 24). La relación entre ambas esferas de conocimiento de la realidad o maneras de ver la realidad en su totalidad tendría en la poesía su mediador expresivo más propio. Ésta no es una idea originaria del pensador español, desde la antigüedad griega poesía, filosofía y mundo religioso han estado articulados. Para las preguntas fundamentales de la existencia, formuladas por el quehacer filosófico, la religión tendría sus respuestas, que se articularían en el lenguaje poético. Desde muy temprano en el pensamiento occidental filosofía y poesía estuvieron unidas, eran inseparables (Heráclito, Parménides, Empédocles..., en la actualidad Nietzsche intentó con éxito volver a esta unión ro-

el modo de presentar la historia divina al ejercitante. Véase la versión en línea en http://www.evangelizafuerte.mx/wp-multi-media/acrobata/ejercicios_espirituales_ignacio_loyola.pdf.

ta)²². Esta unidad se corroe con Platón que en *La Politeia* (607^a) proclama el destierro de los poetas por realizar copia de copias de la realidad, por vivir bajo el mundo de las apariencias e inducir al goce matando el razonamiento necesario para la vida en la *polis*. Los grandes misterios sagrados de las religiones antiguas buscaron en el lenguaje mítico-poético la forma adecuada de expresión y explicitación. Como una muestra más recordemos la inmensa producción de la denominada “poesía mística” tanto en lengua española como en otras lenguas. Es que los tres lenguajes, si se quiere hablar de lenguajes y no de esferas de abordamiento de la realidad (¡es que no hay otra manera de abordar la realidad que no sea a través de y en el lenguaje!), responden a preguntas vitales de la existencia, a necesidades “espirituales”, en sentido amplio, de la humanidad (Masiá Clavel, 1974, p. 25). Es la filosofía la que sistematiza las respuestas a las preguntas por el sentido y los mismos límites de la existencia. Es posible que podamos sobrevivir al mundo y las cosas sin hacernos preguntas fundamentales, sin formularlas; jamás viviríamos sin darle respuesta a esas preguntas fundamentales una vez formuladas. Por igual, es posible que vivamos sin articular un lenguaje de fe; pero es imposible vivir sin hallar una respuesta definitiva ante el hecho inminente de la muerte y el dolor, sin un “alguien más” trascendente que nos salve y nos ampare ante estas experiencias límites de la existencia. Vérselas con estas realidades, es tener unas palabras frente a ellas, nombrarlas, balbucearlas, definir las y exteriorizarlas con pretensión de ejercer poder sobre ellas. Pero son realidades trascendentes, se esfuman, no se dejan limitar ni conceptuar, indecibles, sobre las cuales sólo impera la ley del silencio transformador y vivificante: la contemplación activa. He aquí el papel mediador del lenguaje poético, su esencia misma (Masiá Clavel, 1974, p. 36). No significa que el lenguaje poético pierda lo que le es característico, la intención estética, el celebrarse a sí mismo en tanto que lenguaje; es asignarle una funcionalidad trascendental en la vida humana.

22 Dos grandes historiadores de la filosofía colocan la poesía griega como posibilidad para el nacimiento de la filosofía por su papel en el moldeamiento del carácter y el ingenio griego. Véase Reale, G, y Antiseri, D. (1990). *Historia Da Filosofia, Antigüidade e Idade Média*, 1. Sao Paulo: Paulus.

¿Cómo el lenguaje poético es mediador entre la filosofía y religión? ¿Cuáles son los términos de esta articulación?

La poesía como instauración del ser.

“El ser se dice de muchas maneras”. Ya Parménides nos dejó un poema (¡qué coincidencia!) sobre la esencia del ser: El ser es y sólo puede ser, el no-ser no es y no puede ser. Esta es la fundación de la ontología en la filosofía. El problema de la Physis, la Naturaleza, se traslada al problema del ser y de ahí al hombre. En la modernidad nos preguntamos sobre el mismo hombre, sobre el ser personal del hombre. Zubiri nos plantea que el hombre realiza su Yo (ser personal) en la medida en que, impelido por el poder de lo real, conforma “su” realidad. Es que la realización del Yo personal no es más que la develación de un “ser” (personal) que se mostraba oculto. Esta develación del ser acontece por y en realidad: habiéndosela con las “cosas”, como ser-en-el-mundo (el *Dasein* heideggeriano), me constituyo en un siendo sido²³. Realizo mi ser en la desvelación de mí mismo, de mi yo personal en relación con los otros, el mundo y las cosas del mundo. Y la poesía es el valle próspero en donde el ser se dice de muchas maneras, porque ella versa sobre la esencia misma de las cosas, bosquejándolas, permitiéndole sin más el desvelamiento de sí mismas a través de la palabra, las *protoalabras* como presentación de las cosas mismas (Rahner, 1961, p. 334). Es que “cada protopalabra revela un fragmento de realidad por el que se nos abre, misteriosa, la puerta que conduce a la insondable hondura de la auténtica Realidad” (Rahner, 1961, p. 335). La poesía como lenguaje primitivo o protopalabra es el lenguaje del poeta y es el lenguaje de la instauración del ser (Heidegger, 1958, p. 45).

23 Para Zubiri, “el hombre existe ya como persona, en el sentido de ser un ente cuya entidad consiste en *tener que realizarse* como persona, tener que elaborar su personalidad en la vida” (Zubiri, 1978, p. 375).

El poeta no es el hombre que, rimando superfluos ornatos bien sonantes, en sentimentales cataratas verbales, dice enrevesadamente lo que otros –los científicos y filósofos- formularon de manera clara, escueta y comprensible (...). Al contrario, allí donde hay una protopalabra, donde el objeto surge en el verbo igual que el primer día, allí hay un poeta... (Rahner, 1974, p. 338).

La dicción poética y su referente experiencial.

Queda claro que un poema no transforma el mundo, pero tampoco lo deja intacto. El problema de la relación poema y realidad, es una discusión que se puede zanjar desde dos direcciones: la primera, desde el estatuto o

la especificidad literaria del género lírico, en contraste a los demás géneros literarios (dramático, narrativo, etc.). La segunda, desde el problema del sentido y la referencia que habita en todo signo lingüístico si se ve desde la semiótica, en toda proposición o frase, si se aborda desde la semántica

o en todo texto o discurso, si se aborda desde la pragmática o la filosofía hermenéutica. En ambas direcciones nos encontramos con cuestionantes tales como: ¿Es el poema una ficción imaginada o nos revela una situación experienciada por el autor del poema? ¿Como expresión de un estado emocional, el poema es susceptible de encarnar una cosmovisión, una descripción de la realidad? ¿El discurso poético tiene su verdad?

Aristóteles sugiere que el lenguaje tiene dos maneras de uso, la natural, es decir, usado para convencer, interrogar, ordenar, prometer, etc.; y la artística, la de crear una obra de arte a través de la palabra. El problema estriba en que para Aristóteles el lenguaje es creador cuando es ficción. La genialidad del poeta se muestra en la construcción de la trama, la disposición de los acontecimientos imaginados que simulan los comportamientos humanos, más que en la versificación. Lo que hace al poeta tal es la ficción y no la dicción. Pero, en el nuevo estatuto de literaridad que propone Genette,

"El poeta no es el hombre que, rimando superfluos ornatos bien sonantes, en sentimentales cataratas verbales, dice enrevesadamente lo que otros –los científicos y filósofos- formularon de manera clara, escueta y comprensible."

la ficción se impone por el carácter imaginario de sus objetos; mientras que la dicción lo hace por sus características formales. La poesía, como lenguaje lírico centrado en sí mismo, es una forma de literatura por dicción.

"El lenguaje se celebra a sí mismo sin decirnos "algo" sobre la realidad."

Lo anterior nos permite estipular que la poesía como obra literaria destinada al goce estético no recurre esencial y constitutivamente (en el sentido zubiriano de la expresión) a la ficción, a la creación de un mundo imaginado o un mundo sentimental ficticio (en el sentido corriente del término) sino que es la postración de *un estado del alma* del yo-poético en unos recursos formales que constituyen la literaridad del lenguaje poético.

Este yo-poético es distinto al yo del escritor²⁴ en tanto que es el ser desvelado por el poema mismo, ser que no se agota en su indecibilidad; la textura del poema no arropa ni agota el manantial de notas que conforman el yo personal real. Pero el poema es una muestra tangible de algún aspecto del ser; aspecto vinculado al orden emocional constitutivo del ser en su totalidad y su cosmovisión. En otras palabras, el poema devela un mundo emocional hipotético que entraña una función heurística: es una nueva manera de abordar la realidad, y en este abordamiento poético del mundo, de modo indirecto, se nos revela en y por el lenguaje el ser no tan sólo del yo poético, como hablante explícito del mundo del texto, sino del yo-personal real que está por detrás de lo vertido por el yo-poético. Este orden de ideas tiene consecuencias importantes para nuestro trabajo: si intentamos hablar de la experiencia de Dios (o de la experiencia religiosa) en la poesía dominicana, el poema mismo, como discurso, nos revela de modo indirecto la particular experiencia y visión de lo religioso en el poeta real. Con ello nos jugamos la veracidad de nuestra labor: ¿el yo-poético es el desdoblamiento del yo-personal real? ¿Lo que

24 Aquí podemos recordar la distinción en Narratología entre autor real y autor implícito, por igual entre lector real y lector implícito.

nos dice el poema es una particular cosmovisión del autor del poema? La respuesta afirmativa a estas dos cuestionantes es la condición de posibilidad que nos da rumbo en el trayecto emprendido y, por igual, nos coloca dentro de una nueva problemática: ¿cuál es el referente extralingüístico del poema? ¿Hay correspondencia entre lo expresado en el poema y lo experimentado por el autor del poema?

Hablar del referente extralingüístico de un poema no es lo mismo que hablar del referente extralingüístico de un signo lingüístico, un enunciado, una frase, o un texto ficcional. La dificultad a la hora de hablar del referente del poema viene en que se ha entendido que el poema, como producto artístico o como obra de arte, se construye magnificando la función poética. El lenguaje se celebra a sí mismo sin decirnos "algo" sobre la realidad. El poema entra dentro de lo que Todorov denominada "discurso opaco", el poema esconde detrás de sí mismo cualquier significación de la realidad, en pos de un sentido intratextual y de un juego de sonidos y pausas que le darían el ritmo. El poema sería el terreno propicio en que la lengua se celebra a sí misma, en el que el poeta, de forma narcisista, se cree un pequeño dios y crea su mundo textual y sentimental.

Es evidente que lo que nos dice el poema no es de la misma índole que lo que nos dice de la realidad el discurso filosófico o el discurso científico. Su verdad no es manejada en términos de una adecuación entre concepto y realidad, sino en términos de redescipción de lo real. En esto consiste su función heurística, en una nueva redescipción de lo real, poniendo en juego no ya "ficciones heurísticas" al estilo de Ricoeur, sino "postulados heurísticos" dentro de una estructura formal propia que llamamos lenguaje lírico. Esta estructura formal si bien se centra en el juego entre el sentido y el sonido, no significa que opaque la realidad extralingüística a la que puede o no hacer referencia. Es verdad que el poema puede no estar sujeto al mundo real, se libera de esta atadura en la celebración de sí mismo, es una metapoesía o poema sobre el poema mismo, pero con ello estaría poetizando sobre un fenómeno real, la poesía. De todas maneras, como aprehensión de la realidad experimentada y como discurso, con unas estrategias específicas (centradas en el sentido y el ritmo) el poema redescibe la realidad, y en esta redescipción de lo real refleja

los trazos experienciales de una particular cosmovisión.

Lo que planteo es que la experiencia de Dios que subyace en el imaginario poético del autor del poema, se expresa de modo indirecto en el yo-poético y que, para el rastreo de esta experiencia primigenia, sólo tenemos el texto delante de nosotros. De modo que, si queremos acceder a la experiencia de Dios del autor del poema, a su ser en religación, solo podemos hacerlo en un análisis del poema. De esta manera se siguen los pasos y la intuición de toda la filosofía de Paul Ricoeur: llegar al ser (ontología) de modo indirecto, a través del lenguaje y usando una actitud filosófica que se inscribe dentro de la hermenéutica del texto poético.

Bibliografía.

- Duran Casas, V (1999). Lenguaje religioso y Experiencia religiosa en Wittgensteins: ¿un nuevo enfoque para la filosofía de la religión en América Latina? *Revista Javeriana Universitas Philosophica*, v. 32, Bogotá, p. 91-117.
- Genette, G. (1991) *Ficción y Dicción*, Barcelona, Lumen. www.upf.edu/materials/fhuma/oller/generes/tema1/lectores/genette.pdf (2-08-06).
- Gracia, D. (1981) El Tema de Dios en la Filosofía de Zubiri, *Estudios Eclesiásticos*, 56 (216-217).
- Heidegger, M. (1985). *Holderlin y la Esencia de la Poesía*, en *Arte Y Poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Masiá Clavel S.J., J. (1979). Cuatro Mundos de Lenguaje en Unamuno: Ciencia, Filosofía, Religión Y Poesía, *Estudios Eclesiásticos*, 54 (208), 19-42.
- Panikkar, R. (1999), *Íconos del misterio. El discurso sobre Dios*. Barcelona: Península.
- Rahner, K. (1961). *Sacerdote y Poeta*, en *Escritos de Teología*, Tomo III, Madrid: Taurus.
- Reale, G, y Antiseri, D. (1990). *Historia Da Filosofia, Antigüidade e Idade Média*, 1. Sao Paulo: Paulus.
- Ricoeur, P, (1976). *Nommer Dieu*, *ThR* 52 (489-508).
- Ricoeur, P. (1984). *La Metáfora Viva*. Madrid: Cristiandad.
- Rovaletti, M. L. (1992), *Fundamentalidad y Problematismo*, El problema de Dios en el último Zubiri, *Stromata*, (1/2).
- Todorov, T. (1974), *Lenguaje Figurado y Lenguaje Poético*, en *Literatura y Significación*. Barcelona: Planeta.

- Torres Queiruga, A. (1999). *La Experiencia de Dios: Posibilidad, Estructura, Verificabilidad, Pensamiento*, 55 (211), 35-69.
- Track, J (1976). *Experiencia de Dios. Ensayo Aproximativo*. *Kerygma und Dogma*, 22, p. 1-12
- Zubiri, X (1978) *Naturaleza, Historia, Dios*. (7ma. Ed.). Madrid: Ed. Nacional.
- Zubiri, X. (1975). *El Problema Teologal del Hombre*. En *Teología y Mundo Contemporáneo* (55-64). Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Zubiri, X. (1988) *El Hombre y Dios*, Madrid, Alianza Editorial.

La voz del alumnado: Estudio narrativo acerca de los factores que determinan el sentido de pertenencia de los egresados de Arquitectura de la PUCMM

Leyda Mercedes Brea Sención

Recibido: 30/05/2016 Aprobado:02/09/2016

Resumen

La voz del alumnado es una estrategia de investigación cualitativa que permite comprender los diferentes aspectos de la vida de los estudiantes a partir de las narraciones de sus protagonistas. Estas narraciones se consideran datos relevantes para la mejora académica. En el presente trabajo se utiliza para indagar acerca de los factores que determinan el sentido de pertenencia de los egresados universitarios. Este es un sentimiento que tiene que ver con sentirse parte de un grupo o de un lugar, que involucra componentes afectivos y de compromiso. Se relaciona con una experiencia académica integral y exitosa, por tanto, las informaciones de los egresados contribuirán a conformar el escenario para la construcción y fortalecimiento del sentido de pertenencia del estudiantado en general.

Palabras clave: *sentido de pertenencia; voz del alumnado, desempeño académico; clima de aula.*

Abstract:

Student voice is a qualitative research strategy for understanding the different aspects of student life starting from the stories of its protagonists. These narratives are considered relevant data for the academic improvement of students. In this paper, it is used to inquire about the factors that determine the sense of belonging of university alumni. This is a feeling that has to do with being part of a group or place, involving affective components and commitment. It relates to a comprehensive and successful academic experience, consequently, the data from alumni sets the stage to build and strengthen the sense of belonging of students in general.

Keywords: *Sense of belonging; academic performance; classroom atmosphere; student voice*

La voz del alumnado (“*student voice*”)

La voz del alumnado es una práctica que persigue promover el protagonismo de los estudiantes en la gestión y la evaluación de los aspectos académicos que configuran su experiencia en la escuela o en la universidad. Se origina a finales de los años 80 y se vincula con las tradiciones pedagógicas comprometidas con la educación para la democracia (Rada, 2012).

Como estrategia cualitativa de investigación permite al investigador aproximarse a la realidad en que viven los alumnos y de ese modo comprender sus niveles y formas de identificación con los diferentes ámbitos de la vida académica de una forma personal y protagónica. Rivas y Herrera (2010) sitúan “escuchar la voz” de los estudiantes dentro de los métodos de investigación biográficos y narrativos, puesto que recoge la propia voz de los sujetos que forman parte de la realidad que se investiga; por tanto, constituye un eficaz método de investigación educativa. Lo señalan como una opción accesible, inclusiva y democrática y una valiosa fuente de datos que permite comprender e interpretar el significado y el sentido que le dan los estudiantes a su vida académica.

Por su parte, Salvador (2010) sostiene que cuando se relatan las experiencias del alumnado universitario contadas con su propia voz, se da a conocer la manera en que estos viven y experimentan la Universidad de una forma más personal y protagónica que la que informan los parámetros estadísticos. Agrega que es un elemento imprescindible para la mejora, tomar como punto de partida la voz y las experiencias del alumnado, porque de lo contrario se dejaría de lado una gran cantidad de saberes que enriquecen las investigaciones.

En esa misma línea, Pekrul y Levin (2007) condicionan la efectividad y el éxito de cualquier cambio o esfuerzo de reforma a esta participación. Entienden que escuchar las experiencias de la propia voz de los alumnos es una manera de empoderarlos y de ayudar a las instituciones a responder a sus demandas de una manera más efectiva. Al re-

specto, Fullan (2007) concede especial atención a la voz de los alumnos motivados y comprometidos. Señala que las expectativas de éstos con respecto a su formación suelen ser muy altas. Por tanto, siempre que se les permita pueden llegar a ser importantes aliados.

En este estudio, se valoriza la experiencia de los egresados de Arquitectura de la PUCMM-CSTA al

"La voz del alumnado es una práctica que persigue promover el protagonismo de los estudiantes en la gestión y la evaluación de los aspectos académicos que configuran su experiencia en la escuela o en la universidad."

reconocer a cada uno de ellos como testigo y protagonista de su proceso formativo tanto académico como social.

El sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia se describe en la literatura como un sentimiento de arraigo e identificación de una persona con una colectividad o con un ambiente determinado que supone la existencia de lazos afectivos y de compromiso hacia el grupo y el lugar a los que se siente pertenecer (Fenster, 2005; Proshansky, Fabian, & Kaminoff, 1983).

Maslow (1954) coloca la pertenencia en el tercer escalafón de la pirámide de las necesidades humanas. Establece que luego de que las necesidades fisiológicas y de seguridad se satisfacen, emerge la necesidad de afecto y pertenencia que dan paso a la autoestima y la autorrealización. En el ámbito educativo, se vincula con actitudes positivas de los estudiantes hacia el grupo de pares, la institución y sus profesores que van desde una elevada motivación e implicación académica, bienestar tanto físico como psicológico, hasta orgullo y percepción del centro educativo como el espacio para su crecimiento y desarrollo.

Desde la perspectiva de la psicología ambiental, Vidal y Pol (2005) proponen que el sentido de pertenencia es fuente de identificación simbólica y

referencial de la persona con el lugar donde habita e interactúa individual y socialmente. Se ha perfilado como una variable contexto dependiente; por tanto, numerosas investigaciones se han realizado con el propósito de caracterizar el ambiente de los centros de estudios que fortalezca el sentido de pertenencia del alumnado (González, 2011; Kenney, Dumont, & Kenney, 2005; Leff, 1978; Thomas, 2012): un clima académico y organizacional que propicia la autorrealización; un entorno afectivo y social que promueve la identificación y la comunicación; un escenario físico receptivo y adecuado a los procesos didácticos que posibilita comportamientos e interacciones positivas.

Dimensiones del sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia se describe en la literatura especializada a partir de dimensiones que reúnen los diferentes rasgos que lo configuran.

Se define primero una dimensión psicológica-social en la que se expone la manera en que sentirse parte afecta la percepción que se tiene de los demás e influye en el desarrollo de importantes procesos psicológicos y sociales como la motivación intrínseca y la interacción con otros (Osterman, 2000). De la misma manera, el no sentirse parte puede desembocar en tristeza, soledad y ansiedad. En la dimensión afectiva se vislumbran como consecuencias del cariño y la amistad, la fidelidad, la confianza, los sentimientos de identidad y de seguridad, los cuales son conducentes a emociones positivas como felicidad, alegría y calma (Goodenow & Grady, 1993; Hargreaves, 1986; Lehmann, 1994).

En la dimensión física se detallan los procesos de interacción conductual y simbólica que se verifican entre las personas y el ambiente físico a través de los cuales este se carga de significado y es percibido como propio por la persona y por el grupo y, al mismo tiempo, las personas se sienten pertenecer a él, considerándolo un elemento representativo de su identidad individual y colectiva (Corraliza J. A., 1987, 1983; Vargas Alfaro, 1999). Por último, En los contextos educativos emerge una dimensión académica que dirige la mirada a las características de la oferta curricular, las estrategias de enseñanzas aprendizaje y del clima de aula que implican al estudiantado, impactan su desempeño y facilitan la

identificación con la carrera y el centro de estudios (Astin, 1984; González, 2010; Strayhorn, 2012).

Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios

Un factor es un elemento o situación que condiciona un resultado. Por tanto, la importancia de esta investigación reside en que al conocer los factores que determinan el sentido de pertenencia de los egresados se contará con la información necesaria para formular acciones conducentes a fortalecer este sentimiento en el alumnado.

A la luz de la revisión de numerosas investigaciones (Boyer, 1990; Freeman, Anderman, & Jensen, 2007; Libbey, 2004; Pérez, 2010; Soria, 2005; Thomas, 2012) se elaboró un mapa con más de 90 *factores que facilitan la construcción del sentido de pertenencia en los estudiantes universitarios. Para los fines del presente estudio se agruparon según su naturaleza y dimensión en afectivos, sociales, académicos y físicos.* (Figura No. 1)

Por un lado, los factores afectivos aluden al involucramiento de sentimientos y emociones de los estudiantes hacia el grupo con el que interactúa y hacia el lugar donde desarrollan su vida académica. Por otro lado, los factores sociales hacen referencia a sentirse parte de la colectividad y a las características de la interacción social con profesores y pares. Los factores académicos apuntan a la experiencia formativa en cuanto a los contenidos y a su transmisión y hacen referencia al clima en general que se percibe en el campus y a los procesos que sustentan la experiencia académica. Por último, los factores físicos dan cuenta de la interacción entre las personas y los lugares, de la manera en la que los convierten en escenarios de eventos con significado y en la que pasan a formar parte inherente de la experiencia formativa.

La combinación de factores afectivos, sociales, académicos, físicos y de un ambiente propicio al aprendizaje y la interacción puede promover el sentido de pertenencia y consecuentemente, el bienestar y el desempeño académico de los estudiantes universitarios por su poder potenciador del deseo de hacer las cosas bien. Al mismo tiempo, se

fortalecerán los vínculos con la Universidad y se propiciará una gestión educacional más efectiva.

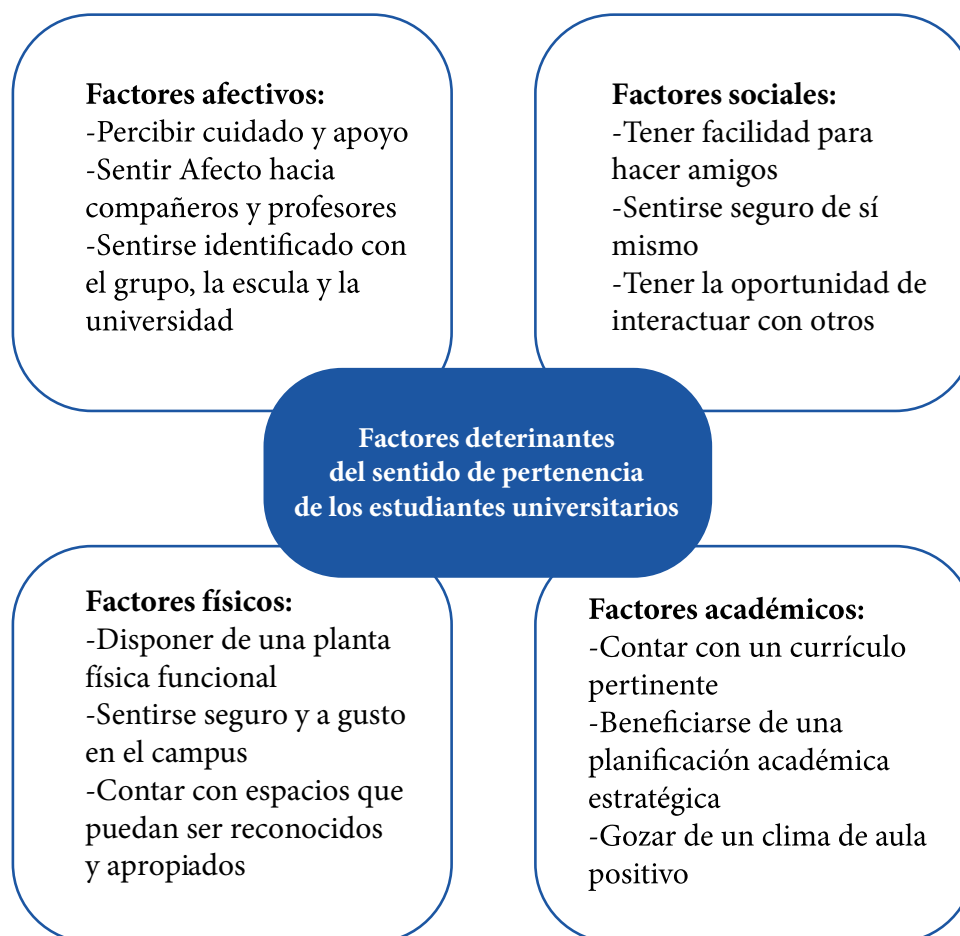
Repercusiones

Lo antes expuesto ha permitido constatar que el sentido de pertenencia afecta positivamente el desarrollo integral y académico de los estudiantes ya que influye en la motivación y convoca sus capacidades para alcanzar resultados positivos como participación, persistencia y compromiso (Strayhorn, 2012; Thomas, 2012). Se potencian comportamientos orientados a la autorrealización y al logro y el resultado es un enriquecimiento académico y social que repercutirá tanto en el perfil de los egresados como en el prestigio institucional.

A la luz de este conocimiento, surgen las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los factores que determinan el sentido de pertenencia de los egresados de Arquitectura de la PUCMM? ¿Cómo se relaciona este sentimiento con el desempeño académico? ¿Perdura luego de completada la carrera?

Para responderlas, se plantea una investigación cuyo objetivo general es conocer los factores que determinan el sentido de pertenencia de estos egresados. Como objetivos específicos se pretende conocer la manera en que se manifestaron los factores, la influencia que tuvieron en el desempeño académico, en la identificación con la escuela de la carrera y con la Universidad.

Figura 1 Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios.



Fuente: elaboración propia

Marco metodológico de la investigación

• Diseño y enfoque del estudio

El presente estudio se corresponde con los de diseño descriptivo no experimental de enfoque cualitativo. La investigación cualitativa es aquella que trata describir la realidad tal como la experimentan sus protagonistas. Persigue entender el comportamiento de las personas y los aspectos que los justifican según los puntos de vista, la subjetividad y el sentir de los mismos actores siguiendo un proceso flexible e interpretativo. Valles Martínez (2006) apunta que la investigación cualitativa pretende ofrecer resultados y sugerencias más que generalizar conclusiones. Entre sus características, señala que esta es inductiva y que se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación; es holística porque considera a las personas y los escenarios como un todo integral; es humanista, interactiva, reflexiva y naturalista ya que trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

En base a esto, para conocer y comprender a profundidad los factores que influyen en la construcción del sentido de pertenencia de los egresados, en el presente estudio se recogen los datos directamente de su propia voz, de tal modo que sus puntos de vista y sus reflexiones son consideradas como datos concretos analizables.

• Definición de las variables

En una investigación, las variables son los elementos a observar y medir cuyas características o propiedades son susceptibles de ser medidas ya que se presentan de manera diferente, según los sujetos, el momento o el contexto. Los indicadores son signos o evidencias observables de la manifestación de las variables que pautan la forma en que éstas serán medidas (Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 1998). En base a lo antes expuesto, las variables en esta investigación son los factores que determinan el sentido de pertenencia de los egresados de Arquitectura de la PUCMM-CSTA.

• Contexto e informantes

El contexto de esta investigación es la escuela de Arquitectura del Campus Santo Tomás de Aquino de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. La conforman cerca de 50 profesores, 350 egresados

y 400 alumnos. En la PUCMM es administrada por el Departamento de Arquitectura, el cual pertenece a la Facultad de Ciencias y Humanidades.

Los informantes de este estudio son los 269 egresados al año 2014. Se definió una muestra intencional que se concentró en aquellos egresados con cuatro años o más de haber finalizado la carrera de modo que hubiesen acumulado cierta experiencia profesional y activada alguna remembranza. Esto arrojó un total de 71 egresados, de los cuales 14 participaron en el estudio.

• Técnicas de recolección de datos y de análisis

En el presente estudio se empleó la técnica de grupo de discusión o grupo focal que consiste en una entrevista grupal realizada a un conjunto de personas consideradas expertas en el tema de la investigación. Como herramienta para la investigación cualitativa, permite obtener descripciones de las experiencias vividas por un grupo de individuos con afiliaciones comunes a fin de poder interpretar el significado de fenómenos que les afectan (Valles, 2000). Persigue conocer las experiencias del grupo mediante procesos reflexivos compartidos. Se realizaron dos grupos focales con una moderación dinámica y en un espacio físico familiar para los informantes. Se elaboró una guía de entrevista con preguntas abiertas sobre vinculación afectiva, interacción social, aspectos académicos y espaciales que configuran los recuerdos que tienen de la Universidad. La guía de la entrevista se presenta en el Anexo 1.

Se profundizó en las características de la interacción social entre ellos, del ambiente académico y de la infraestructura física del campus. Se indagó además sobre la influencia que todos estos aspectos tuvieron en su desempeño académico. Por último, se les preguntó si la formación recibida había sido de utilidad en el mundo laboral, si la filosofía y los valores de la Institución habían influido en su perfil profesional y si se sentían orgullosos de ser egresados de la PUCMM. Las conversaciones se recogieron mediante grabaciones que luego se transcribieron para lograr un texto de contenido analizable. Ambas duraron 105 minutos. Las características de los participantes se presentan en el Anexo 2.

Como apoyo para el análisis, se utilizó el progra-

ma informático QDA Miner, perteneciente a los CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) el cual permite analizar textos, documentos e imágenes mediante códigos y anotaciones.

- **Procedimiento para el análisis de los datos**

Como suele suceder en la investigación cualitativa, aunque el estudio implicó a pocas personas se obtuvo mucha información. Para analizarla se utilizó la técnica de análisis de texto a través de códigos. Esta técnica se basa en la asignación de etiquetas a los datos obtenidos colocadas en fragmentos de textos. Estas etiquetas corresponden a ideas, conceptos o temas relevantes con el interés investigativo (Fernández Núñez, 2006) y facilitan la clasificación de los datos registrados para su análisis. Mediante este proceso, el investigador reconoce y escudriña en el significado de los textos, encuentra patrones y finalmente interpreta y conoce la naturaleza de los fenómenos estudiados. Para el análisis de los datos se siguió el siguiente procedimiento:

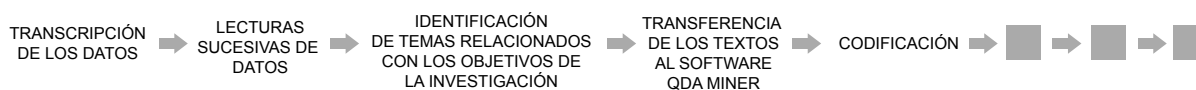


Figura 2 Procedimiento para el análisis de los datos.

Fuente: elaboración propia

y afecto. Para Porfiria, el recuerdo más valioso fue el apoyo recibido: “La escuela nos abrió las puertas de todas las formas, comenzando por la dirección. Agradezco el esfuerzo que se realizó para apoyar a los estudiantes”.

Lidia, por su parte, ha extrañado mucho la interacción con los profesores, sus consejos y su disponibilidad para contestar y hacer preguntas. Al respecto, Perla expone: “hasta los que no me dieron clases fueron parte de mi crecimiento como estudiante y como persona ya que el ver la pasión que ponían en lo que hacían y los resultados positivos, uno llega a querer ser así también”. Pablo y Virgilio subrayaron la influencia que tuvieron sus profesores en la definición de su vocación docente y en el desarrollo en ellos de un sentido de com-

Resultados

Los grupos de discusión permitieron ampliar la comprensión del contexto de la escuela de Arquitectura y de la Universidad en su condición de escenarios facilitadores del sentido de pertenencia, pero, sobre todo, permitieron conocer aquellos aspectos que más influyeron en el desempeño académico de los egresados y el grado de identificación con la escuela y con la Universidad desde su condición de profesionales en ejercicio. Del análisis de las conversaciones se desprendieron los siguientes hallazgos:

- **Sobre los lazos afectivos, cuidado y apoyo**

Cuando se les preguntó a los participantes sobre lo que más extrañaban de la Universidad todos señalaron la amistad y la camaradería. En sus narraciones se deja ver una vinculación afectiva con la escuela y con la Universidad como un todo. La afirmación de Penny: “volver a la escuela es como mimarse un poco uno”, da cuenta de la asociación de la estadía en la carrera con sentimientos de cuidado

promiso que les hizo desear volver a la academia a devolver parte de lo recibido y a desear participar en procesos de innovación y actualización.

Todos consideraron que la relación con los profesores era muy horizontal. Germán coincidió al valorar las interacciones con profesores dentro y fuera del aula. “Sacaban de su tiempo de trabajo para dedicarlo a nosotros”, apunta. Pablo y Raisa añoran la accesibilidad que tenían a la mayoría de ellos, con quienes no requerían tratamientos formales. “Durante mis estudios de maestría fuera del país –recordó Pablo– intenté replicar esa informalidad con los profesores y sentí rechazo. Entonces empecé a extrañar la Universidad constantemente”. Como estudiantes, valoraban la libertad que tenían para hacerles preguntas y la disponibilidad fuera

del horario de clases. “Nos decían que ante cualquier duda les llamáramos o les escribiéramos”. De hecho, le seguimos hablando y escribiendo. Yo consulto profesores hoy por hoy”, expresa Olga.

"La integración y cohesión grupal son repercusiones de la promoción de la interacción social significativa."

- **Sobre la identificación**

Con el propósito de conocer la identificación de los informantes con el perfil institucional, se les preguntó si conocían la filosofía y los valores de la Universidad. La mayoría coincidió en que los conocen y que le han servido para incluir valores morales y éticos en el ejercicio profesional y a tener mejores relaciones humanas. Sin embargo, opinan que debieran tener una difusión más eficaz relacionada con las carreras. Olga expresó su afinidad al señalar que la filosofía humanista fue una de las razones por la que eligió la PUCMM: “me ha servido de mucho, además experimenté cambios de pensamiento con las asignaturas que tocaban esos contenidos”. Al respecto, Pablo entiende que la filosofía y los valores son aplicables a la carrera cuando asegura: “he podido fundamentar proyectos a partir del enfoque humanístico y de servicio, además, de aquí pudimos salir a construir viviendas de emergencia o a reclamar con criterio humanista cuestiones medioambientales o educativas”.

Además de lo anterior, todos declararon con énfasis que se sienten orgullosos de ser egresados de la PUCMM. Resumen su vida universitaria en palabras como crecimiento, experiencia extraordinaria, superación, evolución, esfuerzo, reto. Por su parte, Dionisio vincula el orgullo a la formación académica recibida cuando afirma: “en el ámbito laboral me comparo con egresados de otras escuelas y me siento orgulloso de mi Universidad porque me he sentido muy preparado”.

- **Sobre la interacción social**

La integración y cohesión grupal son repercusiones de la promoción de la interacción social significa-

tiva. Paulina y Gary recuerdan con nostalgia a sus compañeros por la integración grupal que experimentaron. Entre las actividades que recuerdan de manera especial en cuanto a la interacción social que generaron, Porfiria valoró los viajes académicos y visitas técnicas. Asimismo, Pablo planteó que la interacción y la convivencia que se daban allí facilitaban la integración de los grupos y la realización de las tareas. Doris, Olga y Penny destacan que en esas actividades se les educó la mirada, que aprendieron herramientas de investigación de campo que aún utilizan, que influyeron de manera directa en su desempeño académico y, sobre todo, que contribuyeron con la definición de lo que les gustaría ser y hacer en el futuro. “Definieron mi vocación en términos de especialización”, sostuvo Doris.

Otras de las actividades de interacción sobre las que se quiso discutir fue el trabajo en equipo. Sobre este tema, Penny señaló que “para mí era indispensable buscar al equipo para resolver los problemas”. La experiencia de Dionisio, Olga y Paulina estuvo relacionada con la resiliencia o capacidad de adaptación.

En otro orden, Virgilio concedió importancia a la interacción con profesores en reuniones sociales. “Allí conocíamos otra cara de los profesores, la de gente normal. Luego en el aula nos sentíamos más calmados y los sentíamos más cercanos a nosotros”, señaló. Pablo situó las asignaturas de estudios generales como contribuidoras a la integración del grupo porque “todos cursábamos juntos otras asignaturas fuera de las propias de la carrera” y Germán precisó que esa integración facilitó el mantenimiento de la amistad después de graduados.

- **Sobre la gestión académica y el clima**

La investigación ha señalado cómo los principales responsables de configurar el clima académico en las instituciones de educación superior a los departamentos de carrera y promover el sentido de pertenencia de los estudiantes. Al preguntarles a los egresados sobre las características del ambiente según su experiencia en la Universidad todos mencionaron la familiaridad. El contacto con egresados de otras Universidades durante sus estudios de maestría y en el ámbito laboral le reveló a Doris estas características. Dijo: “La calidez del ambiente en el que uno estudió aquí, la familiaridad que teníamos

con la directora, los profesores, los compañeros, no la tuvieron los estudiantes de Arquitectura de otras Universidades, a juzgar por lo que uno percibe y a partir de lo que expresan”.

Gary y Flavia valoraron también la camaradería que existía entre varones y hembras, advirtiendo que “llegó a ser tal que la diferencia de género pasó inadvertida, hembras y varones trabajaban igual”, recuerdan. Por su parte, Paulina realizó una reflexión sobre los aspectos administrativos y organizativos de la Universidad expresando su conformidad con el sistema en general. A su modo, Olga resumió su satisfacción al recordar: “La directora preguntaba qué ustedes necesitan. Los profesores eran buenos y académicamente nos iba bien”. Además de lo expresado, Germán y Olga extrañan el ambiente intelectual, de debate y de creatividad. “Me hace falta buscar información y mantenerme al día”, afirman.

- **Sobre el currículo y las estrategias de enseñanza-aprendizaje**

Se quiso profundizar en los grupos de discusión sobre la pertinencia curricular y el empoderamiento disciplinar. Para esto, primeramente, se les preguntó a los egresados si la formación recibida había tenido aplicabilidad en su ejercicio profesional. Doris se adelantó para expresar que “en el ambiente laboral me percaté de que la forma de trabajar que nos enseñaron en esta Universidad es especial y diferenciada”. Olga y Penny asintieron resaltando el impacto del entrenamiento recibido en su autonomía y asertividad, con lo que Paulina coincide exclamando: “¡nosotros tenemos con qué responder!”.

Respecto a este punto, Pablo comentó su experiencia durante sus estudios de maestría en el extranjero: “los egresados de PUCMM participábamos en discusiones en el aula con mucha frecuencia. A partir de nuestro buen desempeño profesores y estudiantes nos externaron haber cambiado su percepción acerca de la educación superior en República Dominicana”. Coincidieron Penny, Olga y Perla, quienes estudiaron en España, Argentina y Estados Unidos.

Sobre las habilidades aprendidas, Perla reconoció la utilidad de saber trabajar en equipo y de dominar

las herramientas informáticas. Al respecto comenta: “Cuando llegué a Estados Unidos profesores y compañeros me procuraban para realizar diversas tareas. Otras habilidades muy útiles han sido el pensamiento crítico y la capacidad de sintetizar las ideas”. Virgilio reconoció como fortalezas del currículo las competencias en diseño, dibujo, innovación, creatividad, percepción, investigación, mientras que Pablo y Perla sitúan el enfoque medioambiental de la escuela como un valor agregado, importante y diferenciador. Oportunamente, Germán y Virgilio aprovecharon para sugerir mejoras curriculares relativas al trabajo interdisciplinar y al emprendimiento, a lo que los demás agregaron realizar más actividades prácticas in situ, profundizar en el aprendizaje de los sistemas estructurales y técnicos de los edificios.

- **Sobre el ambiente físico**

La dimensión física del sentido de pertenencia involucra los escenarios donde tiene lugar la vida académica. Para indagar sobre este tema, se les pidió a los egresados mencionar elementos físicos o lugares del campus que recordaran de manera especial y que influyeron en su desempeño académico.

“¿Qué lugar es inolvidable? La mata de mango (área de descanso), la séptima de Arquitectura (donde está ubicada la escuela de Arquitectura), la vista al mar, los ductos de aire rojos, las mesas de dibujo, las banquetas, los casilleros... Esto lo dijeron al unísono.

Penny y Porfiria valoraron la apertura y la flexibilidad de los talleres por considerarlas características especialmente importantes para el desempeño de las prácticas: “Se estimula la creatividad y la interacción”, señalaron. Con respecto a los espacios de ocio indican que crean las condiciones para una interacción social significativa y una vinculación afectiva. Manifestaron preocupación por las condiciones ambientales de los espacios dedicados a la enseñanza y la falta de espacios de experimentación al aire libre. Esto permite inferir que cuando los estudiantes están interesados en que les vaya bien desean que todo esté dispuesto para que esto ocurra.

Finalmente, expresaron su satisfacción con el ambiente en general. Raisa expresó: “Una se sentía tan a gusto en la escuela, como en su casa”. Coincidiendo con esto, Pablo añadió: “la Universidad me ha servido de refugio en situaciones diversas”. Así

expusieron la percepción de seguridad y el apego a la escuela derivados de la experiencia del ambiente.

Conclusiones y recomendaciones

Las narraciones de los participantes permitieron realizar una lectura retrospectiva del sentido de pertenencia de los estudiantes. Para estos adultos jóvenes su paso por la Universidad constituyó una experiencia formadora y configuradora de su perfil humano y profesional y del sentido de pertenencia a su Alma Mater. Entre los indicadores evidenciados en las narraciones se encuentran la construcción de una memoria colectiva que trasciende el paso del tiempo y el estatus de los estudiantes, un empoderamiento disciplinar que les permite percibirse como entes productivos y eficaces y el recuerdo de un grupo de profesores y de pares que los soportó y los arraigó socialmente. Todo eso supuso un contexto favorecedor.

A partir de las informaciones obtenidas se puede concluir que los *lazos afectivos* posibilitan la identificación con la escuela de la carrera y con la Universidad a causa del apego emocional que se deriva de la amistad. Asimismo, las oportunidades de interactuar socialmente con pares suelen favorecer la integración grupal de los alumnos y el surgimiento de lazos afectivos por su trasfondo didáctico, social y recreativo, por tanto, la promoción de estas interacciones puede potenciar el deseo de persistir en la carrera, el buen desempeño académico y la identificación.

El apoyo del Departamento y de los profesores puede coadyuvar a desarrollar en los estudiantes compromiso y buena actitud hacia el aprendizaje, influir en su implicación y en los procesos de vinculación con la carrera y con la Universidad. La labor de un cuerpo docente disponible, competente, actualizado, dedicado e involucrado trasciende los límites del aula. Es por esto que se recomienda aumentar la cantidad de docentes con contratos fijos y dotar a los departamentos de carrera de recursos humanos, físicos y tecnológicos necesarios para

proveer al estudiantado mayor apoyo.

Además de esto, se concluye que un *currículo pertinente*, con contenidos aplicables aumentará la importancia atribuida a la carrera y a la institución. Por tal motivo, es conveniente revisar y actualizar frecuentemente los contenidos curriculares de cara a los avances tecnológicos y las tendencias, mediante la investigación, el estudio de buenas prácticas y la interacción con el sector profesional. Por otra

"El afecto, la pertinencia curricular, el apoyo percibido y el ambiente de la escuela en sus aspectos organizacionales y físicos se entrelazan favoreciendo y potenciando diversas repercusiones relacionadas con el buen desempeño académico y la identificación."

parte, cuando los valores y enunciados filosóficos enunciados en el perfil institucional permean el currículo de manera tangible y aplicable se logra impactar en la criticidad y en el pensamiento democrático y humanista de los alumnos. Todo esto contribuirá a que todos sientan orgullo de pertenecer a la universidad como marco promotor de oportunidades de desarrollo profesional, social y humano.

Por último, la *diferenciación espacial y la habitabilidad* son factores que conllevan generalmente al disfrute de la estancia en el campus y pueden crear las condiciones para las interacciones sociales significativas, para la vinculación afectiva entre las personas y entre éstas y los lugares. Es por ello que se recomienda atender las condiciones ambientales, funcionales y estéticas de los espacios, fortalecer la legibilidad del Campus y proveer en él condiciones para el encuentro, el debate y la interacción de todos los miembros de la comunidad académica. Esto tenderá a generar identificación simbólica y a conformar los escenarios que habitarán en la memoria colectiva.

Resumiendo, los resultados muestran cómo el afecto, la pertinencia curricular, el apoyo percibido y el ambiente de la escuela de Arquitectura en sus aspectos organizacionales y físicos se entrelazan

favoreciendo y potenciando diversas repercusiones relacionadas con el buen desempeño académico y la identificación, por lo que se revelan como los factores más relevantes al sentido de pertenencia de los egresados.

En el siguiente modelo se esbozan las relaciones entre factores e indicadores y el desempeño académ-

co, la identificación con la escuela de Arquitectura y con la Universidad (Figura No.3). En suma, el estudio de las dimensiones, el análisis de los factores y de las informaciones recolectadas, han ayudado a comprender la naturaleza holística del sentido de pertenencia y la importancia de sus repercusiones y sus relaciones. Se recomienda profundizar en estas a través de estudios futuros.

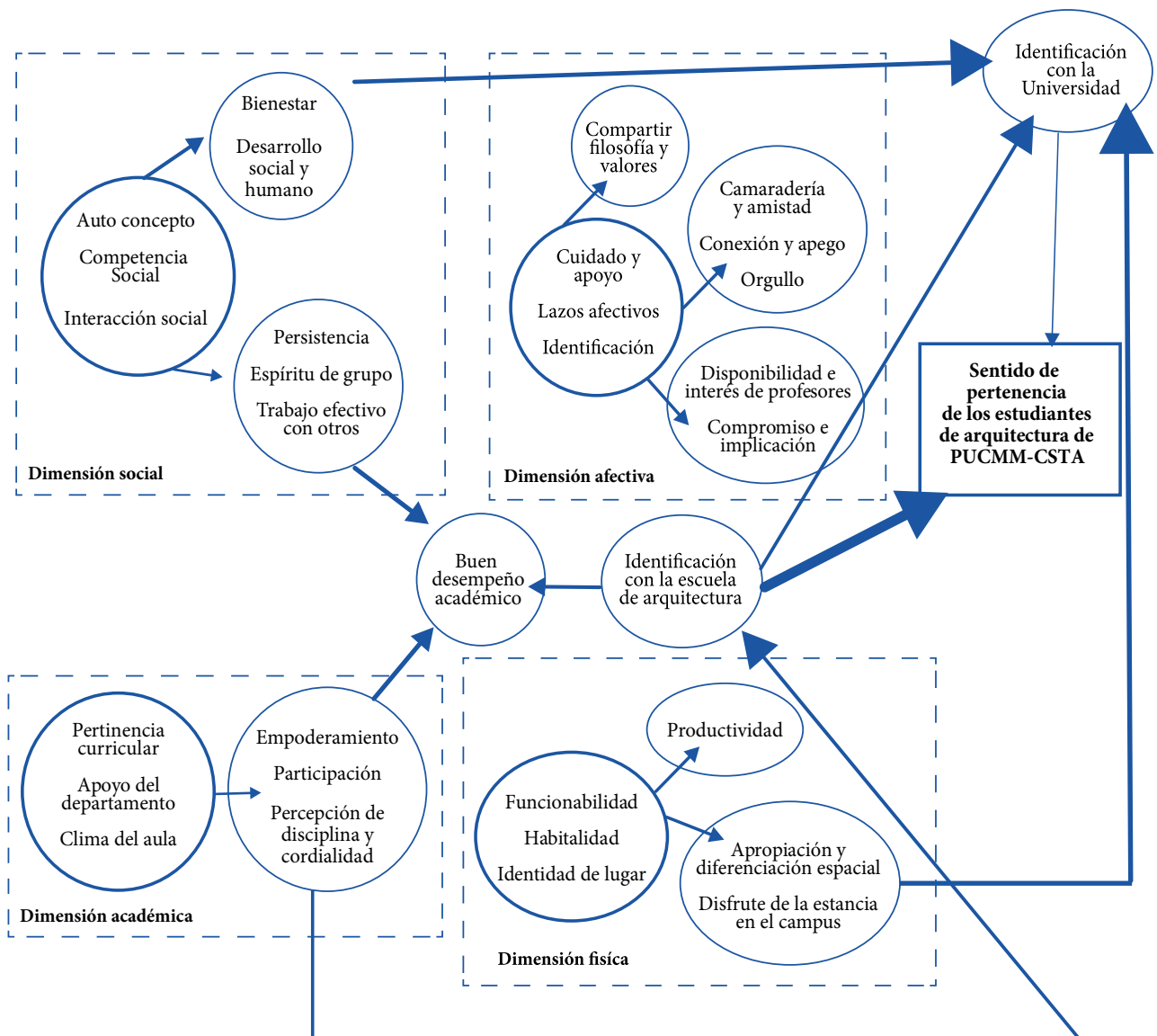


Figura 3 Dimensiones, factores e indicadores del sentido de pertenencia y su influencia en el desempeño académico y en la identificación

Referencias

- Astin, A. (January de 1968). *The college environment*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Boyer, E. (1990). *Campus Life. In search of Community*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Corraliza, J. A. (1987). *La experiencia del ambiente*. Madrid: Editorial Tecno.
- Fenster, T. (2005). Gender and the City: The Different Formations of Belonging. In L. Nelson, & J. Seager, *A Companion to Feminist Geography* (pp. 242-256). Malden, Massachusset, USA: Blacwell Publishing Ltd.
- Freeman, T., Anderman, L., & Jensen, J. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. (T. C. Press, Ed.) N.Y.: Routledge.
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(4), 10-30.
- González, M. T. (2011). La atención, el cuidado, las relaciones y la responsabilidad del centro escolar con los estudiantes. En *Innovaciones en el gobierno y gestión de los centros escolares* (págs. 41-58). Madrid: Síntesis.
- Goodenow, C. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación* (3 ed.). Madrid: Narcea.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kenney, D. R., Dumont, R., & Kenney, G. (2005). *Mission and Place: Strengthening Learning and Community through Campus Design*. (A. C. Education., Ed.) Westport, CT: Rowman & Littlefield Publishers .
- Leff, H. L. (1978). *Experience, environment and human potentials*. New York: Oxford University Press.
- Lehmann, C. (1994). El sentido de pertenencia como catalizador de una educación de calidad. *Estudios Públicos*.
- Libbey, H. P. (01 de septiembre de 2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of school health*, Vol. 74(7), 274-283.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y Personalidad* (3 ed.). Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Pekrul, S., & Levin, B. (2007). Building student voice for school improvement. En *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (págs. 711-726). Springer Netherlands.
- Pérez, Z. P. (Noviembre de 2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14(Extraordinario), 7-20.
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (Mar de 1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3(1), 57-83.
- Rada, T. (Sep-Dic de 2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. (C. A. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Ed.) *Revista Educación*, 359, 16-23.
- Rivas, J. I., & Herrera, D. (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Salvador, A. C. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 75-88.
- Soria, M. S., Martínez, I. M., Esteve, E. B., Gumbau, S. L., & Gumbau, R. G. (JUNIO de 2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del

desempeño académico. (S. d. Murcia, Ed.) *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.

Strayhorn, T. (2012). *College Students' Sense of Belonging*. New York: Routledge.

Thomas, L. (2012). *Bulding student engagement and belonging in higher education at a time of change: final report from the What Works? Student Retention & Success programme*. The Higher Education Academy. London: Paul Hamlyn Foundation.

Valles Martínez, M. S. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Vargas Alfaro, A. T. (1999). *Identidad y Sentido de Pertenencia. Una Mirada desde la Cotidianeidad*. Habana: Centro Prov. de Cultura Comunitaria.

Vidal, T., & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio. Una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. (F. d. Psicología, Ed.) *Anuario de Psicología*, 36(3), 281-297.

Anexo 1

Investigación sobre factores determinantes del sentido de pertenencia de los egresados de arquitectura pucmm-csta	
Guía de entrevista para grupo de discusión	
Objetivos: Conocer los factores que determinan el sentido de pertenencia de los egresados de Arquitectura de la PUCMM-CSTA	
a. Sobre la vinculación afectiva	<ul style="list-style-type: none"> i. ¿Extrañan la Universidad? ¿Qué recuerdos tienen de su grupo de compañeros? ¿Qué recuerdos tienen de sus profesores? ii. ¿En qué medida la relación con compañeros y profesores influyó en su desempeño y compromiso académico?
b. Sobre la interacción social	<ul style="list-style-type: none"> i. ¿Qué actividades recuerdan que les permitieran interactuar socialmente de manera significativa con compañeros y/o profesores? ii. ¿Consideran que estas actividades tuvieron alguna influencia en su desempeño académico y en sentirse parte?
c. Sobre los aspectos académicos	<ul style="list-style-type: none"> i. <i>¿La formación académica recibida ha tenido aplicabilidad en su ejercicio profesional?</i> ii. <i>¿Qué influencia tuvo el Departamento de Arquitectura (la planificación académica, el ambiente) en su desempeño?</i>
d. Sobre los aspectos físicos	<ul style="list-style-type: none"> i. <i>¿Recuerdan algún lugar en particular del Campus? ¿Cuál? ¿Por qué?</i> ii. <i>¿Si pudieran cambiar algún aspecto del campus, cuál cambiarían?</i> iii. <i>¿En qué medida la funcionalidad de la infraestructura física influyó en su desempeño académico</i>
e. Sobre el orgullo de pertenecer a la Universidad	<ul style="list-style-type: none"> i. ¿Se sienten orgullosos de ser egresados de PUCMM? ¿Cuál aspecto que les hace sentirse orgullosos o no? ii. ¿Influye en este orgullo la filosofía, los valores humanísticos de la Institución, el prestigio, etc

Anexo 1 Guía de la entrevista

Anexo 2

Seudónimo	Iniciales	Género	Edad	Cohorte	Índice	Ocupación actual
Pablo	LP	Masculino	29	1era	3.1	Proyectos. Docencia
Porfiria	FP	Femenino	28	1era	2.7	Proyectista
Penny	PP	Femenino	28	1era	2.6	Supervisión de obras
Perla	MP	Femenino	28	1era	3.3	Supervisión de obras
Virgilio	JV	Masculino	29	1era	3.4	Proyectos. Docencia
Doris	SD	Femenino	27	2da	3.2	Diseño de interiores
Paulina	IP	Femenino	26	3era	3.1	Proyectos. Asistencia docente
Lidia	DL	Femenino	26	3era	3.0	Supervisión de obras
Germán	MG	Masculino	29	1era	3.3	Planificación urbana. Asistencia docente
Olga	GO	Femenino	27	2da	3.4	Diseño de paisajes
Gary	OG	Masculino	29	1era	2.6	Planificación urbana
Flavia	EF	Femenino	26	3era	3.5	Diseño de interiores
Dionisio	CD	Masculino	26	3era	2.9	Supervisión de obras
Raisa	MR	Femenino	26	3era	3.5	Proyectos

Anexo 2 Características de los participantes en los grupos de discusión (2014)



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Campus de Santiago

Autopista Duarte, Km 1 ½

Santiago de los Caballeros

Teléfono: 809 580 1062

Fax: 809 582 4549

Campus Santo Tomás de Aquino

Abraham Lincoln esq. Rómulo Betancourt

Santo Domingo D.N.

Teléfonos: 809 535 0111

Fax: 809 534 7060

Extensión Puerto Plata

Calle Separación No. 2

Teléfono: 809 5862060

Fax: 809 586 8246

<http://www.pucmm.edu.do>

P E S Q U I S A S

Revista de investigación

