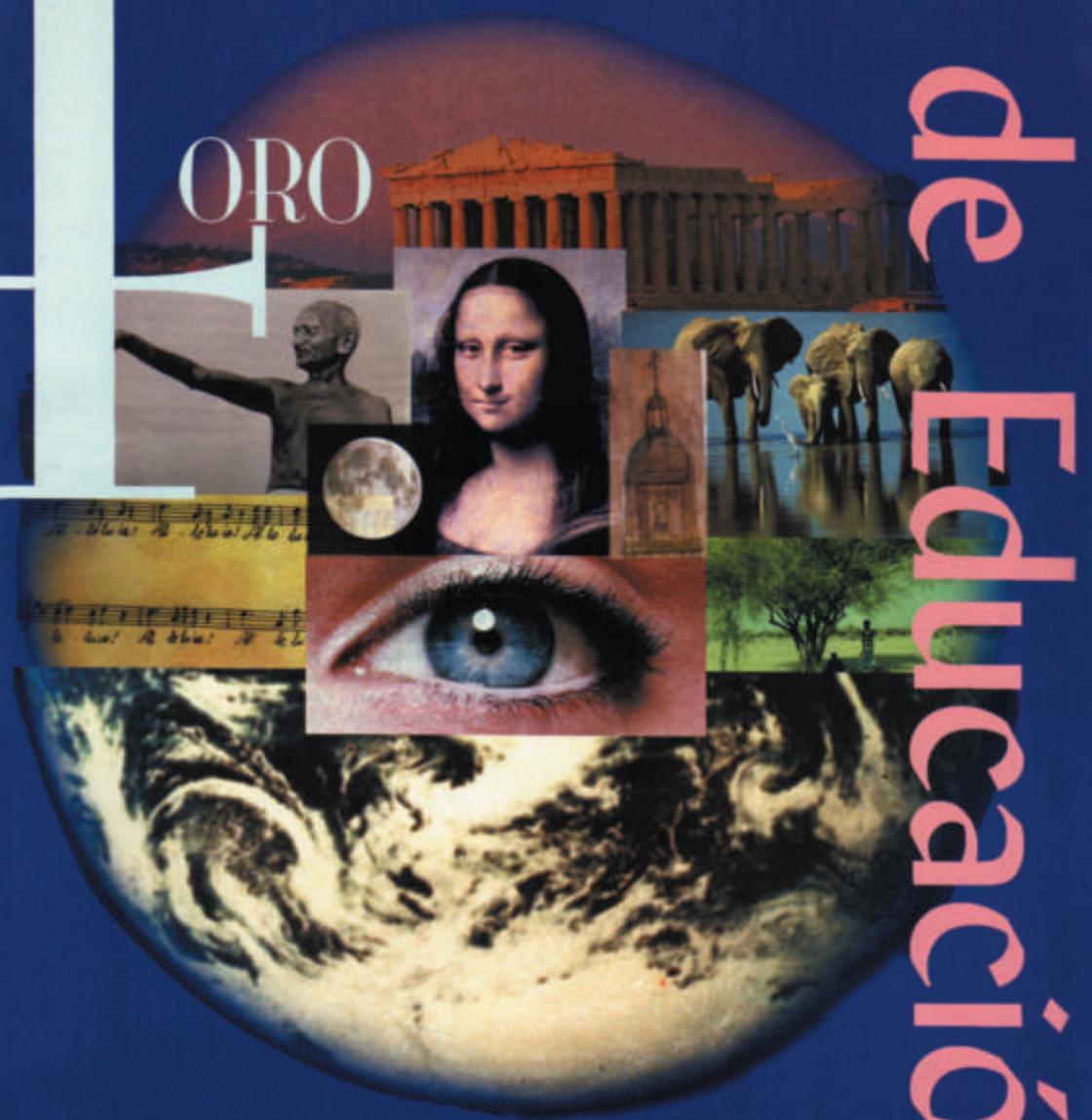


n^{os} 5 y 6

F

ORO

de Educación



Salamanca, 2005

Sumario

Editorial: Caminos a ninguna parte, 1

Artículos

- Tiempo de molinos, *por Mercedes Rosúa, 5*
- Aspectos culturales de la integración de los alumnos inmigrantes en España, *por Javier de la Puente Sánchez, 14*
- Falacias islámicas y propuestas educativas para Europa, *por Alejandro J. García Montero, 26*
- Educación y autismo: la importancia del estímulo visual, *por Patricia Menezes Baptista, 31*
- La educación de los mayores, *por Laura Sánchez Blanco, 41*
- La financiación de las universidades públicas en España a inicios del siglo XXI. De las Tercias a las Titulizaciones, *por Gabriel Ramírez Torres, 45*
- Reflexiones sobre la ratificación española del «Tratado por el que se establece una Constitución para Europa», *por Alfonso Diestro Fernández y José María Cruz Rodríguez, 69*
- Dos modos de fundamentar filosófico y sus implicaciones pedagógicas, *por Tiago Gomes Landim, 74*
- Los nuevos sofistas, *por Freddy Santamaría Velasco, 85*
- Guillermo de Ockham. Un pensador político moderno en el mundo medieval, *por Olmer Alveiro Muñoz Sánchez, 95*
- La etimología de verdad y la verdad de la etimología. El retorno de Heidegger a los orígenes del lenguaje filosófico en Grecia, *por Jorge Alejandro Flórez Restrepo, 110*
- Jovellanos, pionero y visionario, *por María José Daniel Huerta y Chema Sánchez, 120*
- ### **Entrevista**
- Charla con Mercedes Ruiz Paz, **127**
- ### **Miscelánea**
- Texto para la reflexión y el debate: «La rabia y el orgullo», *por Oriana Fallaci, 135*
- ### **Recensiones, 161**
- ### **Normas de colaboración para la revista**

Director

José Luis Hernández Huerta

Subdirectora

María Martín González

Jefa de redacción

Laura Sánchez Blanco

Consejo de redacción

Alejandro J. García Montero
María Ángeles Daza Muñoz
Chema Sánchez
Anselmo Calzada Oliveira
María José Daniel Huerta
Alberto Hernando Garreta

Portada

Carlos Martín González

Página Web

Rodrigo Santamaría Vicente
Álvaro Santamaría Vicente

Diseño y maquetación

José Luis Hernández Huerta

Correo electrónico

forodeeducacion2003@yahoo.es

Página web

www.forodeeducacion.com

Teléfono

646 237 868

Edita: José Luis Hernández Huerta

Realiza:

Globalia Artes Gráficas

C/. Severo Ochoa, 9. Pol. Ind. «Los Villares»

Tel.: 923 20 43 97 - Fax: 923 20 43 21

37184 VILLARES DE LA REINA (Salamanca)

Depósito Legal: S. 1.007-2003

ISSN: 1698-7799

EDITORIAL

«Caminos a ninguna parte»

La política partidista y sectaria en cuestiones de Estado no ayuda a solventar los problemas de forma razonable, atendiendo a la razón, a la verdad de los hechos y a la radicalidad de aquéllos. Se insiste en enmascarar la realidad con pobres consignas y clichés extemporáneos, al tiempo que se impide, a toda costa, elucidar la verdad, desvestirla de todo tinte ideológico para que aparezca sencillamente tal cual es.

La educación no es ajena a este proceso de envilecimiento cívico y moral. Parece haberse otorgado el rango de norma consuetudinaria a la contraproducente manía de los gobernantes de destrozar lo que sus predecesores habían hecho. Esta actitud se comprende, y es elogiabile, cuando las medidas adoptadas hubiesen sido absolutamente desenfocadas, pero este método purificador, más propio de países en vías de desarrollo y con rai-gambre golpista, es de todo punto de vista deleznable, cuando éstas fueron acertadas o al menos razonables, por el simple hecho de que pone en serio peligro la estabilidad y el porvenir de la nación española. Peor aún es este vicio cuando, además, se retoman medidas que el tiempo ha demostrado que son ineficaces, cuando no contraproducentes.

Así lo demuestra el *Proyecto de Ley Orgánica de Educación*, que reincide en los errores de la LOGSE y potencia los destrozos que ésta ha provocado durante los últimos quince años; a la vista de cualquier espectador están los resultados y los efectos que aquélla ha propiciado. Éstos no harían saltar la alarma en un sector importante, aunque escasamente tenido en cuenta para abordar la cuarta reforma del sistema estatal de enseñanza en tres décadas y media, si afectasen exclusivamente a cuestiones relativas a la gestión y organización del sistema nacional de educación, que fácilmente podrían ser subsanados. Pero la realidad es bien otra, más preocupante, por la radicalidad del problema. Y es que, la LOGSE ha significado la depauperización progresiva y sistemática de la calidad de la formación recibida por las nuevas generaciones, así como un cambio sustancial en el imaginario colectivo de la población joven de España, embriagada por la facilidad, la gratuidad y la moda del *progresismo* y hostil hacia cualquier atisbo de responsabilidad, exigencia y disciplina, que son los pilares sobre los que se sustenta todo intento de convivir democráticamente.

De entre los asuntos que captan la atención del «público» sobre la reforma del sistema estatal de enseñanza, interesa destacar, por su poten-

cial a la hora de configurar el devenir de la nación española, la introducción de la asignatura de «Educación para la ciudadanía» en los currículos, como materia obligatoria y objeto de evaluación durante varios años.

Esta medida no se comprende muy bien. En 1977, en plena Transición, con el fin de democratizar la enseñanza y adaptarla a los nuevos tiempos, se suprimió tanto en la Universidad como en las enseñanzas medias la asignatura «Formación política», presente en los currículos vigentes durante el franquismo. Esta iniciativa, auspiciada principalmente por los grupos parlamentarios denominados de la Izquierda, fue, sin duda, una medida acertada, que respetaba y salvaguardaba la libertad de enseñanza y alejaba a ésta del adoctrinamiento ideológico y político. La Constitución española de 1978, que tuvo el beneplácito de todas las fuerzas sociales y políticas vivas, reconoció y salvaguardó la libertad de enseñanza y de cátedra, con lo cual se mantenían a cierta distancia las posibles iniciativas de instrumentalizar la enseñanza a favor de alguna particular concepción política. En 1990 este principio quedó en cierto modo pervertido al incluirse en los currículos los llamados Temas Transversales, que, a pesar de las «buenas intenciones» — léase *rentable inocencia*— con que fueron planteados, no han pasado de ser una forma encubierta de adoctrinamiento ideológico, subvirtiendo algunos de los principios sobre los que se sustenta la vida pública de la nación y propiciando, progresiva y sigilosamente, el relativismo como valor absoluto, al tiempo que se desviaba la atención de los alumnos hacia asuntos perentorios y alejados de sus necesidades formativas reales. La malograda LOCE, actualmente en coma irreversible, los relegó a un segundo plano, pero mantuvo el esquema general de transmisión de valores, reproduciendo así un error fundamental de su predecesora; aunque bien es cierto que la filosofía que subyacía en aquélla introducía los principios del mérito, el esfuerzo y la capacidad, además de la igualdad de oportunidades. Ahora, la nueva Ley que se avecina pretende dar el Gran Salto Adelante, incluyendo en el currículo la asignatura «Educación para la ciudadanía», que representa para Occidente un insulto en toda regla.

La condición de ciudadano se adquiere por el sencillo hecho de nacer o residir en el seno de un Estado que considera a sus habitantes como tales y, como tales, gozan de unos derechos y unas libertades que tienen que hacer valer y ejercer responsablemente. La escuela, en Occidente, ha coadyuvado decisivamente, al menos en la época contemporánea, a capacitar a las personas para ejercer esa ciudadanía; así ha sido plasmado, con momentos de ausencia, en las sucesivas constituciones o leyes fundamentales, productos de la férrea voluntad histórica de convivir civilizadamente, que han establecido el marco base en el que se deben dirimir los problemas que suscita la convivencia, por el mero hecho de convivir. Para ello, la escuela contaba con herramientas casi artesanales pero extremadamente eficaces, entre

las cuales se pueden contar la ejemplaridad del maestro, un *corpus* académico sólido, sustentado en materias de peso y relevancia, una organización racional y progresiva del aprendizaje, y unos principios educativos arraigados en el sentido común y la razón. Sin embargo, esta propuesta, que en breve será una realidad, da a entender que hasta ahora los ciudadanos españoles no eran, *de facto*, tales, e invita a pensar que quizás ya no sea aquélla la misión fundamental de la escuela, que el objetivo de ésta sea otro bien distinto y que, por tanto, sea preciso proporcionar a los muchachos un «complemento de formación» que supla las lagunas socializadoras de las que éstos son víctimas. Quizás sea así, pues es cierto que las materias que tradicionalmente proporcionaban una formación sólida han sido sustituidas por otras que algunos ya han denominado como fantasmagóricas. De ser así, no se soluciona el asunto con la introducción de esta *innovadora y progresista* asignatura. Quizás lo apropiado sea retornar a planteamientos más clásicos sobre la función de la escuela, aunque para algunos pueda parecer reaccionario, pues, hasta el momento, son los únicos que se ha demostrado que funcionan, con la excepción de las propuestas vanguardistas que durante el primer tercio del siglo XX surgieron en Occidente y que, huelga decirlo, fracasaron al intentar generalizarlas.

Asimismo, el planteamiento de esta propuesta revela cierta incoherencia por parte del ahora partido político en el poder y del resto de grupos parlamentarios que le brindan su apoyo. Son los mismos que durante la Transición propiciaron, con acertado criterio, la erradicación de la «Formación política», por las razones anteriormente aducidas. Ante este hecho, las preguntas que suscita la actualidad son: ¿cómo aquéllos grupos tienen ahora la desfachatez de reproducir, con una gran capa de maquillaje, uno de los aspectos más deleznable del franquismo? ¿Qué pretenden con esta medida? Parece claro que lo deseado no es preparar para una ciudadanía libre y responsable, sino más bien la creación de pequeños hombres-consigna, afectados de una aguda miopía y con unas aspiraciones alicortas, incapaces de aprehender el mundo y de trascender al pensamiento abstracto, que es realmente donde los valores se asientan. El materialismo y el desenfreno por conseguir resultados a corto plazo, siempre endeble y ficticios, no son buenos guías para acometer una reforma radical del sistema estatal de enseñanza, como la que ahora se «discute», con seriedad, serenidad y visos de perdurabilidad.

Tal propuesta, además, encierra algunos peligros, entre los cuales cabe destacar tres. En primer lugar, existe la posibilidad de oficializar la idea de democracia, pues las directrices que guiarán la nueva área estarán dictadas por el propio gobierno, por el partido en el poder. En segundo término, se corre el riesgo de propiciar el resurgimiento de dos categorías de ciudadano, de primera clase, que sería la que comulga, defiende y extiende la idea

de democracia transmitida en la escuela, y de segunda, que englobaría al resto, que no la comparte. Y, en tercer lugar, aparece en la lejanía la posibilidad de precipitar a los muchachos, irreversiblemente, como consecuencia de la suplantación de la filosofía por la «Educación para la ciudadanía», a un estado de hemiplejía moral y ética, pues básicamente el único referente de que dispondrán, para enjuiciar sobre la bondad o maldad de las cosas, será la Carta Magna; ¿cómo es posible que una persona juzgue algo si carece de cualquier referente con el que establecer comparación alguna o si desconoce las raíces éticas, cívicas y morales sobre las que se sustenta Occidente y, por ende, España?

Todo lo cual es tan sólo la «punta del *iceberg*» de la silenciosa y «amigable» Gran Revolución Cultural y Educativa a la que España asiste desde hace algún tiempo. Sin duda, la introducción de la asignatura de «Educación para la ciudadanía» desempeñará un papel de relevancia, puede que decisivo, a la hora de legitimar el nuevo orden pretendido, independientemente de los intereses y de las clientelas a las que responda, aunque, en la actualidad, claro está, lo hace ante los designios del pensamiento *progresista* y *politicaly correct*, del PSOE y de los grupos parlamentarios que apoyan a éste. Asimismo, la legitimación se verá favorecida gracias a la maniobra política y mediática que ha efectuado recientemente el gobierno, mediante la cual se pretende presentar la propuesta de reforma del sistema estatal de enseñanza como algo «consensuado», cuando en realidad cuenta con la oposición, en las más de las ocasiones excluida de cualquier debate «oficial», de al menos la mitad de la nación; es decir, oficialmente contará con la «legitimación popular».

Hasta que las cuestiones de Estado, como es la educación, no se analicen bajo el prisma del bien de la *res-publica* y se abogue por un pacto de Estado, al modo del constitucional de 1978, ratificado por una inmensa mayoría, donde estaban representadas todas las fuerzas sociales y políticas vivas, será imposible hacer de la educación algo con sentido y digno, y se verá sometida, como hasta ahora, a la más despiadada demagogia y al más vil interés político. Las consecuencias de sostener imposturas en educación y de no atender a la realidad de ésta a la hora de legislar ya empiezan a verse, y no son nada halagüeñas.

Con un mínimo de seriedad, cordura, responsabilidad, coherencia, serenidad, civismo y sentido de la política y de la realidad la nación española gozaría de mejor salud y, sin duda, le depararía un futuro prometedor. Sin embargo, España parece empeñada en trasegar caminos que llevan a ninguna parte, a pesar de correr el riesgo de perderse para siempre.

El Director.

Salamanca, 10 de noviembre de 2005.

Artículos

«TIEMPO DE MOLINOS»

Mercedes Rosúa¹

Los molinos de hoy²

El primer molino con el que se han encontrado, en la actualidad, don Quijote y Cervantes en la Enseñanza española es la presunción, claramente impositiva, de que su lectura es tarea muy por encima de las posibilidades del alumnado y que cualquier exigencia otra que catas ocasionales –y con frecuencia predigeridas– en el texto es inadecuada, abusiva y contraproducente, puesto que la diferencia lingüística respecto al español actual, la dimensión de la obra y su alejamiento de la realidad cotidiana generarían rechazo a la práctica de la lectura en sí. A tales aspas se añade una peligrosamente coyuntural, que consiste en reemplazar la incitación a la lectura solitaria y atenta por una adhesión folklórica al estilo de Bienvenido Mr. Marshall con la que dar por cumplido el expediente de que se ha dado a conocer el libro. Pueden llover disfraces de quijanos, sanchos y altisidoras, menús de la venta e inspiradas representaciones teatrales. Éstas en nada reemplazan al magistral edificio de palabras, colores, piedras o notas que constituye una obra maestra, del mismo modo que la des-

1. Doctora en Filosofía y Letras (Románicas) por la Universidad Complutense de Madrid, y licenciada en Ciencias Políticas y Sociología. Catedrática de Lengua y Literatura Española. Ha vivido y trabajado en Francia, Túnez, Bélgica y en la República Popular China de los últimos tiempos de la Revolución Cultural; asimismo, estuvo destinada durante varios años en Londres y, posteriormente, uno en París; y ha viajado por unos sesenta países, entre los que se incluyen China de nuevo y el Tibet, Vietnam, Laos, Camboya, Birmania, varios de Oriente Medio, América y África, Cuba y Estados Unidos. Ha publicado varios libros: *La generación del Gran Recuerdo*, *El viaje*, *El Sol*, *El archipiélago Orwell* y *Diario de China*.

2. Ponencia presentada en las «III Jornadas de *Cómo y cuándo leer El Quijote*», celebradas el lunes 7 de marzo de 2005, organizadas por la Consejería de Cultura de la Comunidad de Madrid.

cripción en unas líneas o la papiroflexia son simplemente algo distinto de “Las Meninas” o las Pirámides de Egipto y pueden tener, a lo sumo, una función adyacente, o de iniciación festiva con público de corta edad.

La omisión del Quijote real se apoya en unas líneas maestras según las cuales se favorece la indistinción pedagógica entre niños y adolescentes con asimilación sistemática de éstos a los primeros, de manera que cuanto requiera concentración, juicio crítico individual, abstracción, esfuerzo personal y demás rasgos que caracterizan el paso a la madurez se califica, en la práctica, de un atropello a los esenciales derechos infantiles a ser motivados con actividades expansivas y gregarias y a transformar todo aprendizaje en grata materia de diversión.

Curiosamente, hasta hace unos años en los institutos se consideraba indispensable, y era básico en las programaciones, que los alumnos leyeran El Quijote. Esto se llevaba a cabo, sin trágicos traumas ni dificultades insuperables-aunque, por supuesto, con las lógicas diferencias de aprovechamiento-,en los cursos desde la edad (catorce, y aun menos, años) que marca con tanta claridad mental como biológica la expansión de capacidades distintas y de mayor apetito intelectual. El proceso, sin embargo, puede fácilmente ser ocultado a los interesados mismos si se les rodea y cubre de un medio pueril que, desde luego, tira hacia abajo en su desarrollo, pero les ofrece el atractivo inmediato de la confortable carencia de exigencias.

El público juvenil al que se impone el proceso formativo conoce muy bien su territorio, en el que se sabe obligado a recluirse durante horas y años preceptivos, domina los atajos, regateos y exenciones y adopta, de entrada, la actitud defensiva lógica en una situación que no ha escogido por su propia voluntad. Reaccionará ante cualquier exigencia con las estrategias puestas (amplísimamente) a su alcance, y, sabedor de los mecanismos que apoyan la dejación de la responsabilidad en el grupo, los conocimientos mínimos, el ambiente generalizado de bajo nivel, la premisa de la motivación a cualquier precio y la final paridad de los resultados independientemente del esfuerzo invertido, mostrará una resistencia agresiva ante cualquier pretensión, sin conexión aparente con la realidad inmediata y las aplicaciones prácticas, de someterle al estudio y lectura de una obra importante. El Quijote entra de lleno en este caso.

Tales lectura y estudio son perfectamente posibles, hoy como ayer, con el alumnado de la franja de edad antes citada (estamos hablando del periodo, en sentido amplio, entre los trece y los dieciocho años, que correspondería a 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato), a la que se refieren observaciones y experiencias, pero desde luego el molino de la censura agitará sus aspas frente al profesor que pretenda abordar la obra original con extensión y dedicación razonables. Esta censura, que viene siendo fortísima y concierne no sólo a Cervantes sino a la generalidad de los clásicos amén de a otros campos de las Humanidades, ejercerá su presión disuasoria a varios niveles: El de los alumnos (y sus padres) apoyados en la nebulosa mayoría del divertimento y reducción a mínimos, el de los demás profesores y el departamento, donde la generalidad se decanta por aligerar el programa y por el recurso a las adaptaciones,

las cápsulas de fragmentos literarios y los cuestionarios de comprensión y trabajos prácticos; y, llegado el caso, las autoridades escolares que identifican reducción del fracaso escolar con reparto gratuito de aprobados. La censura hace estragos mediante la obligada sumisión a normas pedagógicas que imponen como correcto y loable ese condescendiente paternalismo infantil que es molino particularmente peligroso, ya que bloquea la adquisición de conocimientos y la expansión de posibilidades que realmente corresponden a esa etapa formativa. La censura que se ha venido ejerciendo sobre el profesor para que reduzca la lectura del Quijote a formas puramente testimoniales es real, generalizada y tan eficaz como persistente, y sobrepasa, con mucho, a los estrechos márgenes impuestos por el recorte de horarios, programas y años de enseñanza en lo que a la literatura (y otras asignaturas) se refiere. Se ha establecido como premisa que la única actitud posible es la reducción, u omisión, de obras y de materias de calidad proporcional a la necesidad de dedicación, tiempo y atención que requirieren, y el Quijote es un exponente de ello. Los espacios que le corresponderían, incluso en el menguado número de horas semanales que a la literatura se asigna, se desvían a lecturas de escasa envergadura de cuyo grado de entretenimiento se esperan adhesiones al hecho de leer en sí.

El aspa de los complejos y la de la continua diversión festiva impiden, desde luego, el paso a Cervantes y al grueso de la tropa de los clásicos. Nadie supone que deba ser continuo alborozo y divertidísima experiencia el estudio de los ríos de América, las ecuaciones matemáticas o los seres unicelulares, pero a la literatura se le exige, so pena de descalificación por aburrimiento, tradicionalismo y dificultad, que ofrezca distracción y minimice la exigencia y el esfuerzo. Existe una atmósfera de chantaje permanente, favorecida oficial y oficiosamente, según la cual hay que evitar a toda costa la *desmotivación* lectora de los alumnos, léase hay que darles divertidas, breves y ligeras obras en nada susceptibles de causarles trauma intelectual alguno, preferentemente acompañadas de abundantes potitos explicativos e innumerables ejercicios tipo test.

Éstos son parte de los molinos reales que encuentra en las aulas españolas don Quijote a su paso. Ninguno de ellos es espantable ni invencible, aunque todos respondan a la interesada dirección de los vientos. Contra lo que ellos pretenden, la experiencia aquí transmitida afirma que El Quijote puede ser, y ha sido leído, en su versión original, por los alumnos de Bachillerato y de la ESO (esto se refiere en todo momento a la experiencia profesional, de muchos años, grupos y niveles, con los cursos antes indicados), que son capaces de llegar a apreciarlo y que su lectura les es necesaria, provechosa, indispensable en su currículum y abierta a conexiones muy diversas.

La experiencia, aquí compartida, ha comenzado siempre en clase, en cualquiera de los cursos, por dar desde el principio un calendario de distribución del programa en función de los meses del año escolar, con flexibilidad suficiente pero dejando claro lo que en cada semana y trimestre estaría explicado y lo que debería estar leído, estudiado y sería exigido en las pruebas de conocimiento de la materia. Estos programas se han cumplido, y ello es factible siempre y cuando no se den imponderables, como una larga ausencia por fuerza mayor. Ha sido importante en este proceso desmontar, acogiéndose a la

libertad de cátedra y al criterio de responsabilidad personal, los tópicos de mínimo esfuerzo y diversión preceptiva (lo que no significa aburrimiento garantizado). El alumno, en realidad, agradece la claridad en las reglas del juego, saber lo que se le pide, el precio de las cosas y la razón de las diferencias en lo exigido para su adquisición. En este caso el claro precio de la calidad superior es el esfuerzo intelectual, la concentración y el trabajo personales y el tiempo y energía empleados en tareas con frecuencia ingratas y solitarias que están muy lejos de las alegres manualidades del equipo infantil. Lo conseguido vale la pena, el profesor les ayudará a obtenerlo y es algo a lo que, en muchos casos, sólo el instituto les facilitará el acceso. El Quijote entra en este terreno.

Su estudio se ha llevado a cabo por tres vías: Una ha sido la normalmente integrada en el programa de la asignatura y las lecciones correspondientes a Cervantes y su época. La segunda se ha centrado en el Quijote en sí y ha consistido en dar a la clase una selección de capítulos de la primera y segunda parte, siempre, por supuesto, de la obra original. En ningún momento se considera adecuado, ni en Cervantes ni en otros clásicos, el recurso a adaptaciones. Las glosas, las explicaciones y el trabajo léxico del alumno son los instrumentos indicados para esta labor. Existen hoy ediciones de clásicos antiguos y modernos, españoles y extranjeros, que han sabido encontrar el equilibrio entre contenido y forma, escritor y público juvenil. Se trata de colecciones que unen el respeto estricto a los textos originales a una muy medida cantidad de notas, de forma que no abrumen ni distraigan la atención del lector; a estos libros acompaña una también sucinta relación de indicaciones y ejercicios. Se aconseja siempre una inmersión inicial, sin red ni titubeos, en la obra, aunque la comprensión sea imperfecta, por la misma sensación de aventura, desconocimiento y extrañeza que implica el adentrarse en ese mundo y porque a mayor genialidad del autor más poder genera para favorecer conexiones y subsanar la ignorancia de parcelas. A esta primera lectura la complementan después explicaciones, diccionarios y enciclopedias. Los capítulos son comentados, en la medida de lo posible, en clase. Una tercera vía consiste en la exposición de temas sobre el Quijote que los alumnos escogen de entre los ofrecidos en una lista por el profesor (o proponen los alumnos mismos) y que ellos preparan, individualmente o en grupos de hasta tres, y luego exponen al conjunto de la clase en fecha previamente acordada.

Se plantea a los alumnos que estén dispuestos a ello la conveniencia de ir más allá de la selección de capítulos y la seguridad de que quienes prueben haber leído la totalidad del libro verán reflejado su conocimiento y méritos en la calificación y se les agradecerá, además, que ayuden con sus exposiciones a elevar el nivel general de la clase y hacerles partícipes de lo que en especial haya podido a ellos parecerles interesante.

Esto se ha hecho con mayor aprovechamiento y amplitud en 4º de la ESO y en 1º de Bachillerato, en razón de su programa, pero el Quijote ha estado presente en lecturas, comentarios y exposiciones parciales en otros cursos.

Roto el inicial temor a la extensión y dificultad lingüística de la obra, los alumnos suelen ir metiéndose sin gran dificultad en ella y van hallando ora la

faceta cómica, ora la trágica, ora la implicación curiosa en el rosario de peripecias. Podrá haber, por supuesto, entre ellos quienes cumplan por pura obligación con lo indispensable y se alejen en cuanto les sea posible de estas y otras parecidas lecturas, pero de ninguna forma debe tal cosa derivar en una dictadura del rasero del mínimo común denominador que perjudique a los que sí están dispuestos a un mejor aprovechamiento.

Los temas de exposición han sido muy variados: Caracteres de don Quijote y Sancho. Evolución de ambos personajes a lo largo de la novela. Estructura del Quijote. Estilo literario. Paisajes. Las clases sociales. Personajes femeninos. Relaciones familiares. Vida rural y vida urbana. La lengua del Quijote. Diálogos, digresiones, monólogos y descripciones. Las lecturas de los personajes del Quijote. Fiestas y comidas. Seres imaginarios. La religión. Las armas y las letras. La idea de la libertad. El fondo histórico. El ideal de don Quijote. Rasgos de su locura. Novelas y relatos. Vida cotidiana. Amigos y familiares de don Quijote y de Sancho. Dulcinea, realidad y ficción. Ideal de Belleza. Lo español y lo universal en la obra. Cervantes: relación entre su vida y su personaje. Etc.

El Quijote es un libro cuya grandeza hay que incorporar en lugar prioritario al currículum de los alumnos porque forma parte indispensable de su herencia cultural, se les debe y se les debe ofrecer en la etapa insustituible de la enseñanza general obligatoria, que para muchos representará el primer y único contacto razonado con ramas distintas del saber, más valiosas por cuanto más alejadas de la utilidad práctica inmediata que va a condicionar después las opciones de su vida. El aprendizaje más importante, que es el que no sirve directamente para nada pero sí para pensar, se halla, en gran manera, remansado en esas páginas hacia las que atraen de forma inicial la comicidad y enredo de episodios y aventuras.

Hay puntos en el Quijote a cuya explicación el público que nos ocupa se muestra particularmente receptivo. Uno de ellos es la libertad. Y no sólo por la frase que está grabada, ciertamente, en millones de lectores: *La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida, y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres.* (Libro II, c. LVIII). El Quijote todo es un libro lleno de ansias de libertad, y el alumno, encerrado entre las cuatro paredes del recinto seis u ocho horas diarias, es sensible a esa explosión de aventura y huida, a ese abandono del estrecho pueblo de La Mancha para cabalgar por los horizontes solitarios de Castilla. Cada día un imprevisto, un encuentro, una hazaña, y siempre un ideal. Su locura es independencia y libertad de criterio, transformación de un ambiente mortecino en castillos, princesas, encantamientos y gigantes. Justamente al alumno, al negarle el contacto con la grandeza e intentar reducirle a la mediocridad preceptiva del *medio ambiente, trabajos prácticos, adaptación a la vida*, se le está privando de cuanto le permite poseer, con la imaginación y el intelecto, a lo largo y a lo ancho del espacio y del tiempo, vastas zonas de real amplitud, periodos históricos, obras de arte, epopeyas, geografía planetaria, civilizaciones, lenguas, filosofía, ciencias. El personaje de Cervantes le desconcierta por su conducta insensata, pero

el adolescente es finalmente ganado por la libertad de ánimo que sus hazañas transpiran.

Peculiaridad también apreciable en la obra de Cervantes es haber creado el héroe universal más bueno de la Historia de la Literatura. Los héroes de Shakespeare son complejos, inteligentes, profundos y encarnan desde luego las pasiones. Los de otras epopeyas, narraciones y mitos se distinguen por cualidades de astucia, fuerza, valor o audacia. Pero ninguno alcanza (los más próximos quizás sean los de las novelas rusas) la mezcla de humanidad y bondad del de Cervantes, quien a nadie desprecia y a través de cuyos ojos (como en los enanos de Velázquez) los seres más postergados adquieren la dignidad de su existencia. Esa bondad, perfectamente acompañada por la de Sancho (que es muy consciente de la grandeza moral de su señor, de quien dice *le quiero como a las telas de mi corazón, y no me amaño a dejarle, por más disparates que haga*.-Libro II, c. XIII), llama la atención como parte de la locura, pero acaba deslumbrando por la insólita generosidad gratuita de su empresa y la seguridad de la derrota, que la hace más grande. Esto, en un medio cotidiano como el de hoy, habituado al icono del Malo Vencedor y la imposición mediante capacidad agresora, alumbra paisajes completamente distintos a los habituales y se presta a innumerables digresiones y contrastes. Por supuesto, la percepción de estos rasgos será en función de cada individuo y emanará de la lectura en sí. De ninguna manera se trata de que el profesor marque un ridículo catecismo bienpensante de consignas previas, método tan contraproducente como torpe, que sólo sirve para sustituir formación por adoctrinamiento y alfombrar el terreno a la manipulación.

Ofrece asimismo el Quijote un valor de talla: Es un libro que ayuda a vivir. La afirmación aquí se ofrece a la clase con más aspiraciones a que se sedimente que a explicarla y con la seguridad de su comprobación en el futuro. Proporciona, por su rara combinación de humanidad e inteligencia, un viático agri dulce pero nutritivo.

Todas estas consideraciones que parecen etéreas, y otras muchas, en la práctica son percibidas por los alumnos con mayor sencillez de la que se cree, y de la forma desigual que corresponde a la pluralidad de lecturas y de aprovechamiento propia, por una parte, de las grandes obras, y por otra inherente a la diversidad de intereses, capacidades y actitudes de las personas. Esa pluralidad también facilita un amplio campo metodológico, según las preferencias del profesor y su ejercicio de la libertad de cátedra.

El Quijote permite, en otros temas, establecer puentes y referencias, desde luego con literatura internacional, pero también con arte, historia, filosofía, religión, mitología, lengua. Valga como ejemplo la comparación antes mencionada entre los distintos tipos de héroes, la reflexión sobre personajes literarios universales, la relación entre los mitos y sus encarnaciones poéticas o plásticas, la influencia de los prototipos, la evolución del concepto de héroe, la representación física y la configuración moral.

Salvados pues los aspavientos de los nuevos molinos, el Quijote resulta lectura tan enriquecedora como factible en las aulas, y tan básica como indispensable para los adolescentes.

Adenda

Ante las denuncias, que comienzan a aflorar con timidez, de la interesada estrategia que ha desmembrado el sistema educativo español, lo primero que plantean quienes tienen ante sí el panorama de una vida laboral pedagógica y unos estudios dedicados al tema es qué puede hacerse. Y reciben de aquellos que suman la experiencia al desengaño respuestas vagas, en el mejor de los casos simplemente voluntaristas, escasamente prácticas y que esconden, bajo el cansancio, la desesperanza y el miedo, vista la inmensa red de intereses creados por la logse y sus clientelas y la desigualdad de fuerzas entre el individuo que se atreve a la denuncia y el monopolio oficioso comunicativo.

Estamos en el año del Quijote, que no se lee en los institutos (como antes sí se hacía sin que por ello los adolescentes fallecieran en el intento) precisamente porque la ley educativa del 90 ha erradicado el conocimiento real de Cervantes, junto con el resto de los clásicos, así como el de historia, geografía, literatura, física, latín, ciencias naturales, griego, arte. En vez de vistosos bailes de disfraces ataviados de sanchos, quijanos y dulcineas, en lugar de asociaciones de madres preparando menús de las ventas manchegas y de pomposos refritos de *educación en valores* de inspiración quijotil, tal vez convenga algún ataque a los peligrosos molinos en los que, con harina del desguace y reparto de la enseñanza pública, se amasa el pastel de quienes crearon –y pretenden mantener *sine die*– la situación actual para su provecho. El Quijote pertenece sólo a quien lo lee, y de su grandeza se hace digno el que elige ideales, que son lo opuesto al sometimiento a la mediocridad, el engaño, la cobardía y la cutrez que se vienen imponiendo preceptivamente como normas.

Para que el que se plantea alternativas al mortecino desencanto con el que se topa su iniciación al mundo educativo se escriben estas líneas, porque desde hace tiempo se le deben y él escogerá, de ellas, lo aprovechable, lo modificable y lo inmediatamente olvidable.

Se imponen, para comenzar, una visión semejante a la sinceridad del niño que denuncia la desnudez del emperador, una sacudida de manipulaciones y tópicos que permita contemplar desde fuera el estado real de la situación, las razones de su mantenimiento y origen y las claves del encarnizamiento en la defensa de algo que es obviamente perjudicial para miles de personas.

Sepa quien comienza su andadura pedagógica que la perspectiva exterior, la lucidez y constatación de la terca verdad de los hechos van a permitirle llevar a cabo, para empezar, un insólito ejercicio: llamar por su nombre a las cosas, y que en esos anuncio y denuncia están las únicas armas (porque son las del ser racional y libre) que permiten, al menos, el personal triunfo de no chapotear en el común y consentido engaño, y las que ofrecen una posibilidad, por mínima que ésta sea, de cambiar la situación y de dar al traste con el enorme molino de la Reforma Educativa del 90 y su cohorte de chamanes, trujimanos y demás avatares de los comisarios políticos. Como inicial medida profiláctica, conviene someterse a cuidadosa desinfección de los mecanismos de censura externa e interna martilleados y asumidos desde los años ochenta del pasado siglo XX hasta la fecha. La oposición a las afirmaciones en bloque de grupos de presión (partido autor de la logse y sus dos sindicatos y galaxia mediática) no

implica que el que adopta esa postura sea un sucio franquista, despreciable fascista, enemigo del pueblo, nacionalista español, vil reaccionario, ridículo burgués, etc, etc, etc. Tales apelativos –como la socorrida dicotomía Izquierdas Buenos/Derechas Malos- son simplemente la logística de la que se lleva valiendo desde hace treinta años un grupo sin otros méritos intelectuales o profesionales que el populismo y la práctica incansable del chantaje que les ha permitido erigirse como sujeto ético, adalid de víctimas creadas y alimentadas al efecto y partidario consecuente del fin justifica los medios. Para esto se precisaba una legitimación que ha sido impostada a partir de la falsificación histórica de heroica resistencia contra un franquismo convertido en ente mezcla de todos los males sin mezcla de bien alguno; y, para continuar confortablemente en monopolio tan rentable y privilegiado, era indispensable el control de la enseñanza, libros de texto y cuanto permite, en el mejor estilo orwelliano, el mantenimiento del guerracivilismo y la transformación de la realidad en la versión que a la nueva clase en el poder le resulte oportuna.

Los pilares de la logse no son, en realidad, ideológicos. El estucado de maoísmo rancio, demagogia igualitaria del peor jaez e infantilización forzosa que la recubre es simple excrecencia indumentaria de un armazón diseñado para repartir como botín la Enseñanza Media entre una clientela agradecida y adicta, a la que así se podía colocar en cualquier nivel y puesto de una bolsa indistinta de enseñantes. Ni la implantación como norma de la *atención a la diversidad*, ni la amputación y práctica desaparición del bachillerato, ni la dictadura de los que no quieren estudiar sobre los obligados a soportarlos en las aulas se hubieran producido de no significar huecos lectivos tan innumerables como vagos en los que puede meterse a cualquiera y que garantizaban apoyo político y sindical, plataformas de adoctrinamiento partidista, promociones inmerecidas, ascensos meteóricos, suplantación del conocimiento por la consigna y acceso a la posibilidad de impartir materias que se desconocían en niveles sin relación con la categoría profesional. Se trata del reino del comisario político, del *perfil de cargo*. Y su inseparable envés es la ignorancia de los alumnos, su infantilización forzosa y oportuna manipulación (como ocurrió con la guerra de Irak y sus tristes corolarios), su utilización como vivero electoral, el tratamiento indistinto de niños y adolescentes, el aprobado gratis total, la ignorancia institucionalizada y el mantenimiento *per saecula* de “diversificados” de los cuales viven y ordeñan su hueco lectivo (y evitan así su traslado) profesores de materias fantasmagóricas. El que se plantea con lógica inquietud su futuro en tal enseñanza que sepa que, por incómodo que resulte, puede negarse a participar en la dinámica de vileza asumida a la que se han sometido sus colegas, puede defender la necesidad de conocimientos, esfuerzo y mérito y la de horarios con prioridad en las asignaturas de base, denunciar las infinitas *diferenciaciones* y las cómodas sinecuras en forma de grupos de diseño, los perdurables apoyos, diversificaciones y refuerzos, los pases de un curso a otro bajo presión de autoridades y padres, los libros de texto esperpénticos y las caricaturas de historia de las zonas autonómicas (y no tan autonómicas), la ceguera voluntaria ante la degradación, los grupos de presión, el miedo que éstos inspiran y el miserable silencio cuando de someterse a las consignas del

comisario de turno se trata. Chapoteará en reproches de falsas solidaridades con compañeros que así hallan su acomodo, se le tildará de elitista, y quizás (con el acostumbrado derroche de imaginación) de derechista o facha, pero hará lo que honradamente debe con los alumnos, actuará de forma genuinamente democrática, será dueño del propio pensamiento, y se permitirá a sí mismo el maravilloso lujo del que la secta de nuevos ricos y de gorriones sin fronteras no ha podido, en tantos años de chantaje, disfrutar: el de la libertad.

Y sus alumnos, y él, leerán dignamente a Cervantes.

«ASPECTOS CULTURALES DE LA INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES EN ESPAÑA»

Javier de la Puente Sánchez¹

En Francia, desde el pasado curso 2004-2005 quedaron proscritos los «signos religiosos ostensibles, es decir, los que manifiesten ostensiblemente la pertenencia religiosa de los alumnos. Por si quedasen dudas, la exposición de motivos precisa que se refiere al velo islámico, sea cual sea el nombre que se le dé, o a la kippá² judía o también a una cruz de dimensiones excesivas»³.



El velo ¿símbolo de identidad o de sumisión?

En España, pocos meses antes, ante el conflicto suscitado en un colegio católico concertado de San Lorenzo de El Escorial (Madrid) se reaccionó exactamente al revés: El caso, en síntesis, consistió en que un padre marroquí impidió a su hija de trece años ir al colegio, porque tenía que usar allí el uniforme escolar, que le parecía inadecuado porque consideraba a su falda excesivamente corta, y obviamente tenía que ir sin velo. Las monjas de aquel colegio dieron facilidades para que pudiera cumplir tanto con la normativa escolar como con los deseos de su padre en lo que consideraba que era la ley islámica o *Sharia* y le dieron la oportunidad de usar un

1. Profesor de Instituto, de la especialidad de Geografía e Historia. Licenciado en Filosofía por la Universidad Pontificia Comillas de Madrid y en Humanidades por la Pontificia de Salamanca.

2. La *kippá* es la prenda judía, similar al solideo de las jerarquías católicas, usada hoy fundamentalmente por los ultraortodoxos judíos.

3. GÓMEZ, Javier: *Francia también pretende eliminar de las escuelas públicas los símbolos políticos*. La Razón , 8-I-2004.

espacio para que pudiera ir de acuerdo a las convicciones religiosas paternas por la calle y cambiarse al llegar y al marcharse. Ya anteriormente estaba exenta de acudir a las clases de religión católica y las sustituía por horas de estudio, lo que es absolutamente excepcional en un colegio confesional.

Todo fue inútil. El padre de la chica se negó a que acudiera a clase si no iba ataviada con lo que él consideraba que era el adecuado vestido femenino para cualquier adolescente que ya hubiera llegado a la pubertad. Las monjas no cedieron... pero la Administración sí.

En la anterior legislatura autonómica, la Comunidad de Madrid seguía siendo gobernada por el Partido Popular y, sea por ignorancia de la trascendencia del problema (se dijeron frases del estilo de las de «*ante todo debe prevalecer el derecho a la educación de la alumna*», «*otros llevan al instituto pintas más agresivas, como atuendos punkies*» etc.), sea por miedo a parecer menos *progres* de lo que la corrección política pide, aceptaron que la chica fuese matriculada en el instituto del pueblo y llevase la cabeza cubierta con el velo. El ejemplo cundió y a las pocas semanas ya eran cuatro las alumnas que iban a clase del mismo modo.

Reflexionemos sobre el asunto. Por una parte hay unas empresarias, religiosas, que se oponen a que una alumna muy joven y menor de edad lleve un velo (*yihab*) bien parecido al que ellas mismas llevan -aunque cada vez menos- por más que el sentido de la toca de las monjas sea bien distinto. A la dirección de ese centro, financiado con fondos públicos, se le permite mantener el criterio de que una alumna no debe hacer ostentación de sus convicciones religiosas. Por otro lado, a la dirección del instituto al que se le envía, igualmente financiado con fondos públicos, no se le permite mantener igual criterio con el poco convincente argumento de que son funcionarios y deben obedecer las órdenes que les vengan de las autoridades políticas que son la cabeza de la administración y que han sido, se les recuerda, elegidas por el pueblo. Este argumento es esgrimido reiteradamente cuando se pide argumentar racionalmente al gobernante la razón de una decisión suya o el objetivo que pretende con ella. En este caso el razonamiento aducido por la autoridad *competente* no pasó del principio de autoridad aludido y de lugares comunes como los citados más arriba.

Cuando se le preguntó a la anterior Ministra de Educación, Pilar del Castillo, por este caso y por la posibilidad de legislar de alguna manera en la línea en la que lo estaba haciendo el Ministerio de Educación francés, balbuceó algo sobre que una ley de ese tipo no haría falta en España porque no éramos tan rígidos en esos asuntos como ellos y que aquí había una tradición de tolerancia muy grande hacia todos... No llegó a hacer referencia al mito de la armonía de las tres religiones en la España medieval pero le faltó poco. Nuestros vecinos del norte no suelen afrontar las cosas con tanta ligereza, al menos en la actualidad; llevan muchos años afrontando este problema y mucho debería-

mos aprender de los errores que ya cometieron ellos. En los largos informes previos a la elaboración de ley con la que comenzábamos estas líneas subyace un *leit motiv*: «Los alumnos (...) realizan en el colegio el aprendizaje de la ciudadanía y del 'vivir juntos'. No son simples usuarios de un servicio público. Son individuos en construcción en una institución cuya misión es formarles»⁴.

En el interesante informe que cito se recogen opiniones en las que se ponen de manifiesto que la educación es más que eso y que, al igual que en Correos, por ejemplo, se presupone que existen ciertas normas que hay que cumplir –guardar la cola, un cierto tono de voz para hablar– también las hay en el ámbito escolar. Dentro de la tradición laica francesa está la norma de no realizar proselitismo dentro del ámbito escolar; y llevar una vestimenta de una religión particular podría ser considerado como tal, y el espacio escolar debería ser neutral, lo que comprende la abstención de propaganda política por descontado, asunto que fue, como vimos, añadido con posterioridad a la ley.

Es cierto que la tradición laica francesa es una excepción en Europa, un producto singular de su particular historia y Revolución –es el único país que no tiene ningún tipo de educación religiosa dentro del horario escolar y la relega, en determinados centros, a alguna hora tras las regladas- pero la idea de la escuela como un espacio neutral me parece muy adecuado para afrontar problemas como el que nos ocupa. No se puede abordar la solución de un asunto sin conocerlo a fondo, y esa carencia señalada en el sistema educativo francés fue reconocida por los expertos que estudiaron en Francia el principio de laicidad en el ámbito escolar: «Los miembros de la comisión señalaron por unanimidad el interés por una mejor sensibilización de los profesores y de los alumnos hacia el hecho religioso y sobre todo hacia la historia de las religiones»⁵. Uno de los miembros de esta comisión insistía en que la laicidad no era un combate contra nada sino que ante todo había que conocer y conocerlo todo.

Aquí creo yo que está el centro de la cuestión. En nuestro país, en el mejor de los casos, cuando viene un alumno extranjero nuevo se le acoge –y si es hispanoamericano normalmente ni eso– en aulas de integración que, reciban el nombre que reciban, se suelen limitar a enseñar los rudimentos del idioma para que se pueda manejar en el ámbito escolar. Integrar a un nuevo alumno es mucho más que esto. Existe un debate en Alemania desde hace pocos años sobre el papel de lo que denominan allí *leit Kultur* (cultura dominante o principal) en relación a los inmigrantes. Es mayoritaria la opinión de que aquel que es acogido en el país no sólo puede, sino que debe participar en la cultura nacional y hacer suyos los valores básicos occidentales: respeto por el estado de derecho, igualdad de la mujer, libertad de conciencia, libertad del individuo a

4. DEBRÉ, Jean-Louis (président de la mission): *La laïcité à l'école. Un principe républicain à réaffirmer. Rapport de la mission d'information de l'Assemblée nationale*, Odile Jacob, Paris, 2004, 108.

5. Idem., 135.

decidir su futuro... Este es un asunto que en la República Federal se comienza a abordar ante los repetidos episodios de bodas forzadas de chicas nacidas en Alemania de padres turcos que son obligadas a casarse con quien su padre pactó. No obstante las respuestas de las autoridades ante nuevos retos como el del velo a veces son extrañas. La nueva canciller Ángela Merkel, en una entrevista hecha tras su elección como tal, optaba por prohibirlo a profesoras musulmanas pero no a alumnas.

Lo más curioso de la supuesta prohibición de llevar la cabeza descubierta a las mujeres de religión islámica... es que no hay tal. El Corán realmente dice: «Di a las creyentes que bajen la vista con recato, que sean castas y no muestren más adorno que los que están a la vista, que cubran su escote con el velo y no exhiban sus adornos sino a sus esposos»⁶. Así pues, lo de que no enseñen el pelo podríamos considerarlo más bien una interpretación. Podrían entenderse por adornos otras cosas como joyas o el pecho u otras zonas del cuerpo –sí que se habla del escote, como vemos–. El sentido es parecido al consejo que los curas solían dar a las mujeres cristianas de vestir con recato y sencillez, y parece desprenderse del texto una consideración de la mujer como objeto de deseo que hay que proteger de las lascivas miradas masculinas, derivándose de ello, que si hay cualquier tipo de agresión sexual, ella sería la responsable por provocar al hombre que la deseó.

Como sabemos, el problema que resulta de ceder en algo aparentemente secundario como una prenda de vestir (a la que es imposible quitar su connotación de signo de pertenencia religiosa) es que luego siempre vienen más reivindicaciones. Los dos últimos veranos, en varias localidades españolas, grupos musulmanes pedían horarios distintos en las piscinas municipales para que pudieran bañarse las mujeres sin que hubiera hombres. Llegaron a pedir piscinas nuevas sólo para mujeres. En ocasiones ha habido negativas a quitarse el velo para realizar las fotografías del D.N.I. y petición de trabajar como funcionarias con el velo puesto y de habilitar en las oficinas públicas lugares de rezo para hacer adecuadamente las oraciones preceptivas. Recordemos que en Melilla hay desde hace dos meses una diputada de la ciudad autónoma que llegó al escaño a causa de una renuncia y que va a los plenos con velo.

En la educación son varias las peticiones que aparecen tras la aceptación del velo, según la experiencia vivida en Francia y en otros países: separación de sexos en centros distintos o, al menos, que no haya Educación Física mixta, pues las alumnas han de ponerse un *provocativo* pantalón corto, que otros más extremistas rechazan, incluso si no hay chicos a la vista, pues «podría provocar alteraciones en el himen». Negativa ocasional a asistir a clases de biología en las que se explique la reproducción sexual o de arte cuando se proyectan figuras humanas desnudas o de música por cantar o escuchar canciones con conte-

nido considerado como inmoral, o con sentido religioso cristiano propias de nuestra tradición occidental.

La nueva normativa de aplicación en los centros públicos sobre la enseñanza de la religión islámica es que los alumnos podrán recibirla si son al menos diez en el colegio o instituto correspondiente. Lo que no se dice es que pueden ser de cursos y clases diferentes. Cualquiera que conozca un poco cualquier centro educativo sabe el caos de horario que una clase así puede provocar, hasta el punto de que haya que organizar todos los horarios del colegio en torno, fundamentalmente, a esa asignatura. La comparación con la tradicional clase de religión católica no vale en este caso por varias razones: En la enseñanza concertada (que es el 90% de la que no es estatal), prácticamente toda es católica y, por tanto el 100% de los alumnos van a ella, con alguna excepción concreta como la ya señalada de El Escorial. En la pública desde hace más de dos décadas los porcentajes superan el 75% -más en Primaria y menos en Secundaria- y las clases en cada curso se forman a veces según este criterio de elección o saliendo los alumnos de esa asignatura a otro aula, con la misma normalidad con que lo hacen en otras. Con la nueva materia de «Religión Islámica», cuyos alumnos serían en un 99% inmigrantes y fundamentalmente marroquíes, que se agrupan en barrios y pueblos muy determinados, organizar clases según este criterio de selección, sería una cosa perfectamente legal e, incluso práctica frecuentemente, pero lograríamos, sin pretenderlo, una verdadera segregación: por ejemplo, el «3º A de la ESO», podría ser la clase compuesta tanto por los alumnos de religión católica como por otro grupo de la misma clase que va a esa hora a la Alternativa a la religión que corresponda (actividades culturales variadas, o bien Sociedad, Cultura y Religión); y la clase de «3º B» que sería la de los «moros». Ellos serían señalados por el resto de los alumnos del centro como distintos y la integración conseguida sería nula. Las diferencias de rendimiento intelectual (aunque sólo sea por el bajo nivel de español que se conseguiría en un grupo sin españoles) serían demasiado evidentes. Este asunto necesita de un mayor estudio para poder llegar a algún resultado positivo.

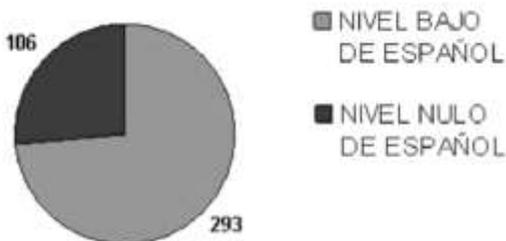
Añadiré que, dentro de la consideración inferior que se le da a la mujer en la mayoría de los países musulmanes, derivada de los textos coránicos, y que se refleja, por ejemplo, en la desigualdad en el derecho matrimonial y de herencias, no tenemos por qué seguir en Occidente colaborando con el mantenimiento de esta situación por el supuesto respeto a otras culturas. Hay que respetar la libertad de confesión, pero dentro de los valores de igualdad y libertad. Como dice Sami Naïr, uno de los mayores expertos europeos en el asunto, y antiguo delegado de inmigraciones de Francia, «Este principio no es negociable. Los inmigrantes lo comprenden muy bien. En cambio, la sociedad de acogida tiene el deber de ser paciente con estas personas recién llegadas: debe comprender que no es fácil desprenderse de algunos usos y costumbres (...) y

que el desarraigo genera normalmente actitudes de fijación de identidad rígidas y, en ocasiones, paroxísticas»⁷.

En Alemania existe un miedo fundado a que se repita la historia de Holanda y Gran Bretaña, países en los que la promoción de un sistema multiculturalista de acogida de inmigrantes ha creado enormes guetos de inmigrantes agrupados por nacionalidades de origen y que no se relacionan con la población autóctona más de lo imprescindible para el trabajo o el estudio. En los Países Bajos llevan algunos años reculando en esa política errónea que produce un indeseado efecto bumerang en el aumento del racismo en la población autóctona, y en el Reino Unido parecen haber descubierto de golpe sus inconvenientes al ver con asombro que varios de los musulmanes implicados en las matanzas de Londres eran ciudadanos británicos.

En varios lugares del mundo para obtener la nacionalidad hay que demostrar que uno, de algún modo, asume la nacionalidad, y se le facilita (o se le exige) la asistencia a clases no sólo de idioma, sino de normas legales básicas, lo esencial de la constitución del país, un poco de historia... y se le examina de ello y se le pide jurar la bandera y la constitución. Uno de los países que comienza con ello es Gran Bretaña –aunque pretenden cobrar el equivalente de 50 euros-. Creo que no es tan ridículo como podría parecer, a menos que sigamos sin tomarnos en serio nuestros propios signos de identidad y nuestras normas. Cualquier estudio sobre las perspectivas que sobre su futuro tiene un inmigrante, especialmente cuando éste es joven y más aún cuando es muy joven nos revela que la inmensa mayoría de ellos desea quedarse en su país de acogida. Es más; la experiencia de otros países con más tradición de acogida que el nuestro nos enseña que, de hecho, esto sucederá así. En nuestra mano (fundamentalmente en la de nuestros dirigentes) está no repetir los errores que en este proceso han cometido ellos.

NIVEL DE COMPETENCIA EN IDIOMA ESPAÑOL DEL ALUMNADO INMIGRANTE. Educación Obligatoria. Alumnos con necesidad de inmersión lingüística.



Datos de Asturias 2004. Alumnos de reciente acogida en la Comunidad Autónoma

7. NAÏR, Sami: *El velo ¿símbolo de opresión o de identidad?* El País. 14-IX-2003.

En estas líneas me estoy centrando en los estudiantes musulmanes pues su caso es el que me parece más digno de profundización. Su cultura es una cultura potente, los vínculos con sus países de origen son constantes y fáciles. Recordemos que tenemos dos fronteras directas, en Ceuta y Melilla, con el país musulmán del que más nacionales nos han llegado *-de iure* más de medio millón, y *de facto*, probablemente 200.000 más-. La integración de los que de allí proceden, aunque podamos presuponer buena voluntad en muchos de ellos, no se logrará si no les damos los medios para lograrlo y se lo demandamos de una manera incluso legal.

No se trata de extirparles su propia cultura, ya que el aporte de savia nueva siempre ha fertilizado las culturas decadentes, como nuestra actual cultura occidental: cultura consumista, pesimista y superficial que ya no se aprecia a sí misma hasta el punto de que ya no nos molestamos ni en tener hijos con los que compartir nuestros bienes y que continúen con nuestras tradiciones y valores (¿falta de confianza cultural?). Se trata de que puedan conocer bien nuestra cultura, de que puedan participar en nuestras fiestas como algo suyo, de que puedan disfrutar con nuestros autores, ya hablemos de arte, literatura, música..., y de que su venida a nuestro país nos descubra también otra forma de ver la vida, en algunos aspectos con valores que hemos perdido como el aprecio por la familia, el valor de los hijos, con mucha frecuencia la capacidad de sacrificio que nuestro bienestar ha adormecido... y de que ellos descubran otros valores que nos ha costado siglos arraigar en nuestra sociedad como la igualdad de la mujer y el respeto por el derecho.



La educación intercultural no sólo genera problemas, también riqueza cultural y material.

Estas reflexiones hay que hacerlas ahora, cuando todavía los que se identifican como musulmanes en Europa no son más que el 5% de la población de la Unión Europea. Teniendo en cuenta que ésta necesita más de un millón y medio de trabajadores inmigrantes nuevos cada año –y casi diez veces más mantener la actual proporción entre trabajadores y jubilados-, se calcula en torno a los cuarenta millones de musulmanes los que vivirán dentro de las fronteras de la U. E. dentro de quince años. Obviamente, en esto también influye el mayor índice de natalidad que tienen.

Estas perspectivas cambiarán –ya lo están haciendo- el aspecto de nuestras ciudades. Daniel Pipes, un reconocido experto en la política internacional de los países islámicos, sólo ve tres posibles maneras de modificarlas. No me resisto a transcribirlas:

«a) Cambios en Europa que conduzcan a un resurgimiento de la fe cristiana, a un aumento de los nacimientos, o a la asimilación cultural de los inmigrantes; tales avances pueden ocurrir teóricamente, pero es difícil de imaginar qué los puede provocar.

b) Modernización musulmana. Por razones que nadie ha calculado (¿educación de las mujeres?, ¿aborto a voluntad?, ¿adultos demasiado ensimismados como para tener hijos?), la modernidad conduce a una reducción drástica de la tasa de natalidad. También, de modernizarse el mundo musulmán, la atracción de mudarse a Europa se disiparía.

c) Inmigración de otras procedencias. Los latinoamericanos, al ser cristianos, permitirían a Europa más o menos mantenerse sobre su identidad histórica. Los hindúes y los chinos aumentarían la diversidad cultural, haciendo menos probable que el Islam dominase»⁸.

A corto plazo, opto parcialmente por la primera opción. No sólo debemos facilitar a quien quiera tener hijos que pueda hacerlo sino que hemos de poner todos los medios para integración cultural de los inmigrantes, especialmente de los más jóvenes de éstos. El término *asimilar* me parece que ya raya en lo poco aceptable, pues puede tener connotaciones que afectan a la intimidad de la conciencia del nuevo residente, y no solamente puede ser moralmente inaceptable, sino producir unos efectos indeseados de reafirmación en la identidad original del nuevo residente.

No me parece tampoco muy deseable la posibilidad del «aborto a voluntad», aunque sí la de favorecer el respeto a los derechos de la mujer y, en general la de promover en estos países el desarrollo económico. Nadie se marcha de su tierra pudiendo llevar una vida digna en ella.

Esto nos lleva a la tercera opción, que tiende a diversificar los orígenes de nuestros nuevos trabajadores, favoreciendo a los de la cultura más afín a la

8. PIPES, Daniel: *Europa musulmana*. www.libertaddigital.es/./opiniones/opi desa_18662.html.

europea, la hispana, doblemente afín en nuestro caso. Casi todos los países receptores de inmigrantes los suelen recibir de sus antiguas colonias, aunque sólo sea porque conocen más o menos bien el idioma de la antigua metrópoli.

Una aplicación directa de esta idea sería la de tratar de dispersar en varios colegios, entre los financiados con fondos públicos, a los alumnos inmigrantes de varias procedencias para evitar que en sus relaciones cotidianas mantengan las estructuras de relación que ya tenían antes de llegar y así favorecer la mezcla cultural que dé lugar a algo nuevo, manteniendo, eso sí, la primacía de la cultura local que les acoge.



La mezcla de culturas –interculturalidad– es imprescindible para la integración

Uno podría pensar que un colegio privado, por el hecho de serlo, debe tener libertad para elegir a sus alumnos. Esto puede ser cierto en el caso de que el centro sea *totalmente* privado, es decir, no concertado, no sostenido con fondos públicos. Quizás en estos casos los padres, que sostienen también la educación ajena, deberían tener derecho a una desgravación en la declaración de la renta de entre un 15% a un 25%, sobre los gastos ocasionados por la educación de sus propios hijos, de igual modo que uno puede desgravar esas proporciones en su declaración cuando contribuye a reducir necesidades concretas en su propio país (o en otros) al ceder dinero de su patrimonio a Cáritas u otras organizaciones benéficas aparte de pagar los impuestos habituales que deberían por sí mismos eliminar los focos de pobreza que en nuestro país existen.

En el caso de los colegios privados, pero concertados, no me parece que debieran tener una proporción menor –como, *de facto*, tienen– de alumnos inmigrantes. El beneficio a la riqueza nacional proporcionado por el trabajo de los

padres de éstos beneficia a todos, no solamente a la población de los barrios donde se establecen, los de las afueras de las ciudades o de ciertos barrios céntricos, pero en parte degradados, que es donde suelen vivir por ser los alquileres más bajos.

Los argumentos que se aducen para oponerse a esto son que, por una parte, son los mismos inmigrantes los que escogen esos colegios públicos de sus propios barrios para sus hijos, y que no somos nosotros los que debemos cambiar sus decisiones. En primer lugar, eligen esos centros porque suelen ser los únicos que existen en sus barrios, y eso tiene fácil solución: habilitar rutas de autobuses (gratuitas) idénticas a las miles de las existentes actualmente para traer a los alumnos de los colegios privados que viven en los nuevos barrios alejados de clase media o media-alta y que acuden diariamente a colegios céntricos porque, en muchos casos, se matricularon en la cercana casa de sus abuelos. Por otra parte se dice que el nivel educativo de estos chicos inmigrantes es muy bajo y, excepto los hispanoamericanos, desconocen el idioma y que por eso no se encontrarían bien en un entorno educativo cuyo nivel les es imposible alcanzar. Eso también ocurre en muchos centros públicos y, aunque admito que no es fácil lograr alcanzar el nivel medio de un centro español en muchos casos (aunque cada vez lo es más dado el bajón en el nivel educativo producido por la LOGSE), eso se palia con clases de refuerzo en grupos muy pequeños que son impartidas normalmente por profesores extra con formación específica para ello. Estos profesores siempre son escasos y suplen con un esfuerzo ímprobo la falta de tiempo y a veces de formación específica para abordar ciertos problemas.



Las clases reducidas son siempre imprescindibles a los recién llegados para una adecuada integración

Aquí puede estar la principal diferencia en el modo de abordar esta nueva realidad: a pesar de otros asuntos más discutibles y en los que no entraremos hoy sobre el apoyo del Estado a la enseñanza privada, y especialmente a los sueldos de los profesores de ésta aun no habiendo sido seleccionados por una oposición, el Estado financia por debajo de los costes reales otros gastos de estos centros como los administrativos, las reparaciones... y personal como el del equipo de orientación: psicólogo o pedagogo, logopeda y profesores de apoyo a los alumnos que necesitan clases de refuerzo para superar sus lagunas de formación inicial o derivadas de problemas causados por deficiencias neuronales o físicas. Aquí es donde el Ministerio de Educación y las correspondientes Consejerías del ramo tienen que aumentar el gasto. Lo contrario supondría ir aumentando hasta niveles insostenibles la proporción de alumnos inmigrantes en ciertos centros. En todo caso el número de estos chicos crecerá mucho en los próximos años, como consecuencia de los últimos procesos de regularización y la reagrupación familiar que vendrá –y que es necesaria para la integración de los trabajadores inmigrantes que ya estaban aquí viviendo solos–.

Algunos estudiosos del asunto consideran que estar por encima del 20% o el 25% de alumnos inmigrantes provoca una significativa bajada del nivel educativo del centro correspondiente (y la huida correspondiente de la población autóctona). Algún colegio de Madrid, del barrio de Vallecas, ya ha llegado a tener más del 80% de alumnos de fuera. Si la proporción fuera similar en cada centro –pongamos un 10%–, los padres no se molestarían en buscar otros donde no hubiera inmigrantes, pues siempre los habría, pero podría esto tener un efecto no deseado: que algunos colegios renunciaran a la concertación con tal de no tener hijos de inmigrantes, sabiendo que siempre hay un número suficiente de padres que están dispuestos a pagar lo que sea con tal de que sus hijos estén en el «ambiente adecuado». En Francia, donde ya hay *immigrantes* de cuarta generación –los primeros llegaron de Argelia a principios de los años Treinta– y la proporción de franceses y residentes de origen extraeuropeo es superior a la nuestra (aunque cada vez hay menos diferencias entre ambos lados de los Pirineos), el fenómeno del enorme crecimiento de la enseñanza estrictamente privada, que antes era meramente marginal, ha sido algo nuevo, pero no inesperado, dadas las concentraciones de población de origen magrebí y de las antiguas colonias francesas de África Negra en ciertos barrios de algunas ciudades, singularmente París y Marsella.

Como vemos, ninguna solución tiene asegurado su éxito, pero lo que no pueden hacer las autoridades educativas españolas es ignorar el problema o seguir acumulando este tipo de alumnos en ciertos centros, expulsando indirectamente a los nacionales a otros y reduciendo enormemente las posibilidades de aprendizaje de los recién llegados y también, sin duda, las de los pocos alumnos españoles que acceden a permanecer en las aulas con ellos, convir-

tiéndose de esta manera en la única referencia –junto con el profesor y la televisión– de la realidad cultural española que existe más allá de sus barrios de las afueras.

Para finalizar apuntaré un dato no muy conocido: el nivel de estudios de los inmigrantes, con cifras del 2002, era superior al de los españoles. El 29% de los nacidos fuera tiene estudios superiores o es diplomado o tiene estudios equivalentes, frente al 22% de los nacionales. Ese año había 1.100.000 extranjeros en nuestro país y, como el 40% venía de la entonces Unión Europea de quince miembros, subía la media de estudios realizados por ellos. Hoy, con unos tres millones más, fundamentalmente extracomunitarios, puede haber bajado algo, pero, en todo caso es una realidad que nos hace pensar ¿los *nuevos españoles*, mejor preparados que nosotros? Puede que así sea. Entre ellos hay grandes bolsas de marginalidad a la que hay que atender lo mejor que podamos –y no de cualquier manera como se ha hecho hasta ahora-, pero la realidad de la emigración de todos los tiempos y de todos los lugares es tozuda: suelen emigrar los mejores de cada sitio que quieren mejorar, no los más pobres ni los peores.

Post Scriptum

Estando ya enviado y revisado este artículo, los últimos acontecimientos de Francia obligarían a incidir más en ciertos aspectos del mismo. Los jóvenes de origen norteafricano, musulmanes, franceses de segunda y de tercera generación, han iniciado una especie de «intifada» que ha provocado bastantes heridos, varios inmuebles de uso público destrozados y miles de coches quemados. Son las consecuencias de una política permisiva ante una realidad multicultural tolerada de hecho y una política de ceguera y de falta de inversiones en educación para hacer de esta nueva población franceses que participen en la cultura común, y no sólo mano de obra barata.

En España, por lo que ya apunté en el artículo, vamos bastante atrás en cuanto a la línea a seguir para acoger a la nueva población trabajadora y a sus familias. Si no reaccionamos ya, es decir si nuestras autoridades políticas y educativas no cambian su manera de afrontar la realidad de la inmigración, ésta pasará de ser un asunto a ser un grave problema, como ya lo es en Francia.

«FALACIAS ISLÁMICAS Y PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA EUROPA»

Alejandro J. García Montero¹

Vamos a aproximarnos al mundo del Islam según la visión que tenemos como occidentales, lo cual podría distorsionar una aventura epistemológica más amplia.

No soy experto en hecho religioso islámico, aunque dedico mi vida en teología católica, ética, moral y filosofía occidentales; pero como ciudadano respetuoso de los derechos humanos considero positivo el hecho religioso cristiano.

Hoy en día se nos presentan falacias provenientes del mundo de la izquierda que quiere imponer un laicismo islámico poco o nada comprometido con los derechos humanos. Presento a modo de decálogo las siguientes falacias:

1. Una de las primeras falacias que se nos presentan es que el Islam como cultura ha sido siempre más evolucionado que el cristianismo.

Si bien es verdad que respecto a temas médicos ha avanzado considerablemente, ha sido en lugares muy independientes del área de influencia de la Meca como el Califato de Córdoba, que tenía un Islam mucho más moderado, pero que por el contrario sólo se reducía a un pequeño reducto hispano.

2. La siguiente falacia más local es que la cultura andaluza y gran parte de la cultura sureña hispana se sustentan en el Islam.

Es cierto que el Islam mantuvo un área de influencia importante, pero lo más inteligente que hicieron los árabes en España fue adaptar y mejorar el legado que habían transmitido los romanos. Así, los cortijos son muy cercanos culturalmente a las villas romanas. Lo mismo se puede decir con la agricultura, el uso racional del agua... no así el Derecho Romano –sustrato básico de la legalidad occidental– que fue directamente eliminado excepto su uso cotidiano por

1. Licenciado en Teología y Pedagogía. Profesor-Tutor ESO y Bachillerato del Colegio Marista San José de León.

los mozárabes. Recordemos que en el Sur es muy difícil hablar de Derecho Consuetudinario por ser éste ligado a los repobladores de los reinos cristianos del norte (León y Castilla, principalmente) y además Andalucía fue una de las primeras regiones en romanizar como lo prueban los emperadores y filósofos nacidos en esa tierra bética.

3. Otra falacia es que en una democracia el Islam puede convivir como una religión más.

El Islam no es una religión más. Es una religión que propugna una sociedad teocrática y que se ayuda de cualquier mecanismo constitucional para establecer dichos principios. Tenemos ejemplos en las constituciones islámicas elaboradas siguiendo los modelos constitucionales occidentales con la salvedad –nada desdeñable– de que el poder lo ostenta una autoridad que independientemente que sea civil o militar debe tener una marcada y fuerte condición religiosa.

4. La falacia que más cala en la educación es que España ha sido el solaz de las tres culturas y que este planteamiento se vino abajo con los Reyes Católicos.

En primer lugar conviene destacar que el que inició un estudio conjunto de las tres culturas fue gracias a la conquista de la ciudad por el rey cristiano Alfonso VI. Esto será potenciado por Alfonso X «el Sabio» Si bien es verdad que cristianos y musulmanes empezaron obras culturales conjuntas también es cierto que los musulmanes que participaron en éstas fueron fuertemente rechazados como es el caso de Averroes por el Califato Cordobés.

5. Una falacia extendida es que el cristianismo eliminó cualquier atisbo musulmán una vez reconquistadas las tierras de dominio islámico.

Esto no es cierto puesto que podemos observar numerosos monumentos islámicos cristianizados como la Catedral-Mezquita de Córdoba. Además señalaremos que el Islam acabó con todas las basílicas cristianas primitivas como la de San Vicente Mártir en Córdoba, de la cual no quedaron ni los cimientos.

6. Se pretende poner en cuestión el término «reconquista» empleado desde hace siglos en la historia hispana.

Conviene destacar que lo que los reinos cristianos hacen es volver a conquistar una tierra cristiana que consideran arrebatada por manos infieles. En definitiva lo que se pretende es retornar la idea visigoda de una patria hispano cristiana donde se podría decir que patria e hispana son términos inseparables.

7. Se piensa que África y Europa son inseparables por su cultura y religión.

Desde tiempos de Roma el norte de África está unido a Hispania en cultura y religión. Ponemos como ejemplo que en el norte de África florecieron las primeras comunidades cristianas con santos y escritores de la talla de Agustín de Hipona. Diocleciano unió la Tingitania o norte de África al mismo destino de Hispania.

8. Hay una falacia que está muy extendida en el marco histórico y es el supuesto refinamiento musulmán frente a la brutalidad cristiana.

Conviene destacar que el lujo era propio de cualquier palacio europeo, aunque sí es verdad que las costumbres higiénicas eran más propias de oriente que de occidente. También lo que debemos tener en cuenta es que el potencial cultural de la Hispania visigoda era tan alto como la cultura del centro de Europa. También el debilitamiento facilitó que los árabes avanzaran hasta Poitiers. Pero fue la unidad y el liderazgo ejercido por los caudillos cristianos los que posibilitaron frenar ese avance desastroso. Bien es cierto que los reyes cristianos –más preocupados de guerrear que de disfrutar de los placeres palaciegos– mantuvieron embajadas con los califas cordobeses. Pero también es cierto que los caudillos cristianos mantenían relaciones diplomáticas para luchar contra enemigos cristianos que aprovechando la reconquista trataron de ampliar las fronteras naturales de sus reinos.

9. Una de las últimas falacias que queremos señalar es que el Islam se radicalizó con el fin de mantener la pureza religiosa frente al colonialismo cristiano decimonónico.

El Islam nace radicalizado cuando pretende unificar por la fuerza las diferentes normas consuetudinarias de las tribus de la península arábiga. Por eso se toma Medina. Con independencia de las diferentes corrientes, la peor vista siempre ha sido el misticismo que apela por una unión con Dios más individual superando cualquier autoridad religiosa. El control del individuo por la sociedad llega hasta límites insospechados en el Islam y en ciertos regímenes muy cercanos culturalmente a éste (Fascismo y Comunismo).

10. La última falacia que pretendo señalar es aquella que señala que las religiones evolucionan y que el cristianismo ha evolucionado mientras que el Islam se encuentra aún en su hégira medieval.

El Islam tiene en su origen el odio al infiel y al extraño a la tribu como norma fundamental de su avance ideológico y religioso. Si bien es verdad que en nombre de las diferentes confesiones cristianas se han cometido crímenes infames, el cristianismo tiene en su origen el mandamiento divino más importante: el del Amor, amor tan grande que es capaz de vencer al odio y a la muerte con la resurrección de Cristo. La visión de Alá como padrecito o «abba» es impensable en el Islam. La personificación religiosa que hace el cristianismo y que potencia la Iglesia es el rasgo más grande de todo el hecho religioso universal. La jerarquía eclesiástica tiene el fin de mantener los principios evangélicos de la segunda persona de la Trinidad y mediar entre Dios y el hombre («Pontífice») mientras que entre Alá y el creyente se establece un abismo tan grande que Dios sólo puede castigar al hombre por medio de los jueces religiosos, más libres –y más duros– en la interpretación del Corán que los jerarcas católicos, más cercanos a la sociedad –y con ello a sus vicios y virtudes– de cada tiempo.

Estas diez falacias encierran una gran verdad para los musulmanes: los derechos humanos son criterios occidentales que no sirven para el mundo oriental ni para los creyentes islámicos como sostiene la Liga Árabe.

Para ello propongo las siguientes pautas para integrar a creyentes islámicos en la escuela:

- Potenciar el individuo, en nuestro caso el alumno, subrayando todo lo que de cultura árabe pueda ofrecer. El término árabe, confundido muchas veces con Islam, es mucho más amplio que éste.
- Plantearle cómo le gustaría a él que fuera la sociedad en la que se pretende integrar al día de mañana. Con estas premisas, reafirmar los modelos constitucionales occidentales.
- Actividades de análisis, según la edad, de textos referidos a los Derechos Humanos.
- Criticar todos en el aula las posturas intolerantes de otras confesiones religiosas y comparar esas posturas a lo largo de los siglos (comparación sincrónica y diacrónica).
- Ofrecer pautas de convivencia entre las religiones manteniendo la identidad propia de cada religión.
- No tolerar cualquier atisbo violento por parte de ningún alumno.
- Tomar conciencia, con análisis geográficos, de la tolerancia religiosa en el mundo.
- Mostrar los avances en cada disciplina del currículo y su relación con otras culturas.
- Demostrar que el laicismo sólo persigue el famoso dicho de «muerto el perro, se acabó la rabia». Con lo cual, sólo tapa el problema.
- Valorar las consecuencias del modelo turco como imposición de laicismo.
- Otras...

Tenemos entonces una serie de propuestas que podríamos englobar bajo una misma medida común: una asignatura de Hecho Religioso, evaluable y computable a efectos curriculares, que estudie todo el hecho religioso mundial de forma seria y no confesional. Se debe respetar no obstante, otras materias religiosas confesantes. No conviene oponerlas.

Se debe potenciar este tipo de asignaturas en el ámbito de las humanidades, puesto que el laicismo se está convirtiendo en un positivismo que sólo busca la física de Newton, hoy superada por la incertidumbre genética. Una vuelta al humanismo evitará desgracias como las acaecidas en Francia estas semanas pasadas.

Confío en que este artículo ayude a clarificar la Alianza de Civilizaciones emprendida por el actual gobierno socialista. O como decía un colega francés: «Francia es un estado laico, por eso la religión “oficial” es el Islam».

Bibliografía empleada (pueden consultarse más libros relacionados con la historia universal y particular de cada país):

- AA.VV. *Historia Universal Larousse*, RBA-Larousse 2004.
- AA.VV., *Historia de la Iglesia Católica*, Herder 1989.
- Browker, J., *A História Ilustrada das Religioes*, Cambridge University Press (Edición Portuguesa) 2004.
- Carretero Jiménez, A. *El Antiguo Reino de León*, Edilesa 2001.
- Curar, A. y Zabaleta, I. *Islam*, Edimat 2005.
- Fanjul, S. *Al-Andalus contra España. La Forja de un mito*, Siglo XXI 2000.
- Fanjul, S., *Al Andalus contra España*, Siglo XXI 2000.
- González de Cardedal, O. *La Entraña del Cristianismo*, Secretariado Trinitario, Salamanca 1998.
- Id. *Educación y Educadores, el primer problema moral de Europa*, PPC, Madrid 2002.
- Johnson, P., *Historia del Cristianismo*, Vergara (Grupo Z) 2004.
- Lobato Valderrey, T., *Historia del Pensamiento*, Dyckinson 2000.
- Martini, C., *Sueño una Europa del Espíritu*, Biblioteca de Autores Cristianos 2000.
- Suárez, L. y Comellas, J. L., *Historia de los españoles*, Ariel 2003.
- Vidal, C. *El legado del Cristianismo en la Cultura Occidental*, Espasa-Calpé 2002.
- Id. *España frente al Islam*, La Esfera de los Libros 2005.
- Zabaleta, I. *Cristianismo El Dogma de Occidente*, Edimat 2005.

«EDUCACIÓN Y AUTISMO: LA IMPORTANCIA DEL ESTÍMULO VISUAL»

Patricia Menezes Baptista¹

Introducción

El autismo es un trastorno del desarrollo que presenta graves alteraciones de la sociabilidad, la comunicación y del patrón del comportamiento. El diagnóstico temprano es fundamental para el establecimiento del programa de intervención que puede mejorar el pronóstico de estas personas. No hay marcadores biológicos para el autismo y eso dificulta el diagnóstico, que es basado en criterios descritos.

Son dos los manuales internacionalmente aceptados que traen los criterios y diagnósticos, el DSM-IV (1995) (Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales) y la CIE-10 (1995) (Clasificación Internacional de Enfermedades), publicada por la Organización Mundial de Salud (OMS). La clasificación, de acuerdo con el DSM-IV (1995) (publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría) denomina como trastornos generalizados del desarrollo (TGD) los siguientes: trastorno autista, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo sin una especificación (que incluye autismo atípico). El DSM-IV presenta una casuística de 4-5: 10.000 y afecta cuatro veces más a varones. Además, las características establecidas por el DSM-IV para el trastorno autista son el presentar: alteraciones en la interacción social, alteraciones en la comunicación y presentar patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados.

1. Licenciada en Pedagogía y Mg. en Trastornos del Desarrollo por la Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo - Brasil), Doctoranda del Programa de Educación Especial: objeto y tendencias de investigación de la Universidad de Salamanca (Salamanca - España).

Gómez *et al.* (1995) afirman que los niños, al nacer, están dotados de una serie de predisposiciones para poder interactuar con adultos, siendo más sensibles a la voz humana y a las imágenes que se parezcan a rostros humanos. Los autores presentan, también, que «el acto de mirar a una persona para dirigirle un gesto presenta además otra interesante peculiaridad. Esta mirada suele ser dirigida a los ojos de la persona, no simplemente cualquier parte de su cuerpo» (Gómez *et al.*, 1995, p. 21).

Considerando la afirmación de Gómez *et al.* (1995) sobre la mirada de los niños, veremos, adelante, investigaciones sobre la mirada de personas con autismo.

Búsqueda visual de personas con autismo

Se han realizado investigaciones que involucran la búsqueda visual en personas con autismo, el sistema utilizado para captar la mirada es denominado *eyetracking* (Klin *et al.*, 2002a; Pelphrey *et al.*, 2002). Antes del desarrollo de esta metodología, varias investigaciones fueron hechas, pero con fracaso, pues evaluaban el CI (Cociente Intelectual) y el lenguaje con la tentativa de cuantificar y cualificar habilidades sociales (Klin *et al.*, 2002a). Al evaluar la inteligencia y el lenguaje, no se ha podido considerar que los autistas presenten afectada solamente la interacción social sino también la comunicación y el lenguaje.

La búsqueda visual, como metodología para investigar habilidades sociales es una ventaja por no necesitar precisamente de la comunicación (verbal o gestual), dependiendo solamente de la fijación de la mirada para la imagen presentada. La percepción de rostros traen informaciones que ayudan en la interacción social (Haxby *et al.*, 2002). Si el reconocimiento de rostros puede estar asociado al proceso de sociabilidad, muchas investigaciones fueron realizadas comparando la investigación por la mirada de una persona con autismo y de individuos del grupo control. El resultado de haberse encontrado una reducción de la búsqueda visual en la región de los ojos por autistas conducen a otras dudas relacionadas con motivo al cual los autistas demuestran una predilección por mirar en la región de la boca, y eso los hace menos competentes socialmente (Klin *et al.*, 2000; Klin *et al.*, 2002a; Klin *et al.*, 2002b; Pelphrey *et al.*, 2002).

Teoría de la Mente de la persona con autismo

La sociabilidad puede ser facilitada por pistas sociales. Una manera de buscar pistas sociales se refiere al mirar en la parte de los ojos. Los autistas presentan poco interés por la región de los ojos. Algunas intervenciones comportamentales para las personas con autismo estimulan el contacto visual con el interlocutor, con la intención de mejorar el contacto social. Pero, solamente el

restablecimiento del contacto visual no garantiza la mejora de la sociabilización. La posibilidad de mirar a los ojos es, probablemente, una característica inicial de sociabilidad, quizás una señal precoz de sociabilización. Farronni *et al.* (2002) observaron que bebés de cinco semanas prefieren figuras de rostros humanos que tengan su mirada dirigidos a ellos y no presentan preferencia para las figuras que desvían su mirada. Autistas con la misma edad evitan la mirada directa en la región de los ojos

Investigaciones realizadas con personas con autismo, como por ejemplo la dirigida por Frith & Frith (1999), presentan una disfunción en la Teoría de la Mente. Disfunciones en la Teoría de la Mente pueden perjudicar la sociabilidad, una vez que probablemente uno de dos de los aspectos relevantes en la formación de grupos sociales es intuir la mente del otro, por ejemplo, intentar adivinar lo que el otro está pensando, anticipar acciones basándose en posibles pensamientos del interlocutor.

La Teoría de la Mente ha sido fundamentada por algunos test, como el conocido «falsa creencia». Pero estos test no involucran toda la complejidad de esta habilidad. Por ser una habilidad sofisticada, la Teoría de la Mente puede ser abordada por medio de cuatro sistemas auxiliares. Estos sistemas funcionan en cooperación y todos son importantes para la Teoría de la Mente funcional. Los sistemas auxiliares son: lenguaje, funciones ejecutivas, búsqueda visual e inteligencia social. Las funciones relacionadas a la búsqueda visual y a la inteligencia social aparentemente involucran la misma estructura: el complejo amigdalóide.

Nilsson (2003) define que en la Teoría de la mente, *leer la mente* es la habilidad de inferir los estados mentales de otras personas (lo que piensan, sus creencias, deseos e intenciones), ser hábil para usar estas informaciones para interpretar lo que dicen, para que tenga sentido con su comportamiento y predecir lo que harán más adelante.

A partir de las informaciones que obtuvimos sobre la caracterización del autismo, sobre la mirada y la Teoría de la Mente de la persona con autismo, vamos a ver, adelante, algunas tendencias de educación destinadas a estos individuos. Algunos de los programas consideran la mirada y el contacto social.

La función ejecutiva y la automatización

Las personas con autismo presentan mucha dificultad en la función ejecutiva y en la automatización. Nilsson (2003) nos recuerda que nuestra función ejecutiva ayuda a planear una estrategia para una acción que queremos desencadenar y empezar la acción de una manera correcta, pasando por cada etapa correctamente para llegar al objetivo final. Usamos esta capacidad para grandes y pequeñas cosas, desde planear nuestra carrera hasta planear y ejecutar nuestras tareas diarias: limpiar una habitación, vestirnos para ir al trabajo, etc.

La persona con autismo necesita que cada paso sea explicado o, si es necesario, escrito. Nosotros podemos entrar en una habitación y planear por donde empezar su limpieza, pero una persona con autismo necesita que se le enseñe por donde empezar. No se puede decir: «¡Arregla tu habitación!», pues una persona con autismo no sabe por donde empezar, hay que enseñarle.

Automatizamos actividades como: despertarnos, levantarnos, masticar los alimentos, etc., que son cosas que hacemos sin pensar. Para la persona con autismo, comer, cortar la comida, masticar y conversar al mismo tiempo no son actos automatizados, pues para eso se puede gastar mucha energía.

Una de las habilidades desarrolladas en las personas con autismo es la interpretación visual, estas personas pueden descubrir, por ejemplo, figuras ocultas.

Considerando esta habilidad con la interpretación visual, podemos empezar a pensar en utilizar esta característica positiva para una intervención educativa.

Intervenciones educativas para niños con autismo

Lewis (1991), al relatar algunas posibilidades de intervenciones con niños con autismo, afirma que estos niños parecen presentar poca comprensión sobre la reciprocidad y los intercambios sociales. El autor afirma que hasta los niños con autismo más capacitados no consiguen adaptar su conducta no verbal a la situación social de la misma manera que los niños normales.

Lewis (1991) también menciona que niños con autismo presentan la tendencia de mirar a diferentes partes de la cara de las personas cuando los comparamos con los niños no autistas. El autor enfatiza que los profesionales que trabajan con los niños con autismo deben considerar esta información, pues los niños con autismo prestan poca atención a las personas y a las situaciones sociales; en general, el autor afirma que, para la enseñanza de niños con autismo, ésta es una característica que la intervención trae pocos resultados. Así que, lo ideal sería que el niño pudiera establecer relaciones a largo plazo con uno o dos profesores. De esta manera, no se puede esperar que un niño con autismo venga a imitar una acción del adulto; el autor afirma que lo ideal es hacer que el niño ejecute la acción, para vivirla y aprenderla concretamente.

Windholz (1995) presenta informaciones importantes sobre la intervención para niños con autismo y considera algunos puntos para empezar una terapia comportamental. Debemos considerar:

- Cuales son las condiciones que pueden contribuir mejor para el desarrollo de la persona con autismo;
- Condiciones, éstas, que van a permitir adquirir, dentro del posible, mayor autonomía e independencia.
- Y que promuevan su aceptación en diversos ambientes a lo largo de su vida e interacción más eficaz y satisfactoria con la sociedad a la cual pertenece.

Para que esto ocurra, la autora presenta las fases del tratamiento comportamental:

a) Evaluación comportamental o análisis funcional: tiene como objetivo buscar las variables (internas o externas) que pueden controlar los comportamientos a que serán modificados, proporcionando informaciones relevantes que lleven a una intervención eficaz y cambios significativos en la vida de las personas. Windholz (1995) también afirma que «en el caso del niño con autismo, se debe buscar entender el papel de las variables biológicas, socio-culturales, diferentes historias de vida, edad, fase del desarrollo» (p.187).

b) Selección de metas y objetivos: a partir de la evaluación hecha, el terapeuta, según Windholz (1995), tendrá condiciones de seleccionar metas y objetivos de tratamiento. Las metas son, para la autora, opciones de tratamiento a medio plazo y con los objetivos se puede definir las propuestas específicas e inmediatas. Entre los objetivos deben estar los comportamientos que se desea instalar o aumentar y los comportamientos que se desea disminuir o eliminar.

c) Elaboración de un programa de tratamiento: Windholz (1995) afirma que para elaborarse un plan de tratamiento en la terapia comportamental es necesario conocer bien la programación, análisis de tareas, saber elegir los pasos y procedimientos para su implementación.

d) La intervención: necesita la colaboración de profesionales y familiares del niño. La autora afirma que para garantizar mayor probabilidad de suceso, cuanto más intensivo y expansivo es el tratamiento, mayores son las chances de aumentar las habilidades generales del educando.

Bereohff *et al.* (1995) presentan un trabajo psicopedagógico de intervención para niños con autismo. Y afirman que la programación psicopedagógica que será trazada para el niño debe estar centrada en sus necesidades. Según las autoras, como alumnos con autismo, en su gran mayoría, no responden a los test y evaluaciones escolares habituales, la evaluación psicopedagógica para la observación de un alumno con autismo debe involucrar: maneras de explorar el medio, manera relacionarse con las personas, manera de relacionarse con objetos, nivel de interacción en una situación no estructurada, desarrollo de la comunicación, alteraciones motoras, rituales y juegos.

Los objetivos, según las autoras, deben ser trabajados con una secuencia evolutiva de las adquisiciones del alumno. La elaboración de un planeamiento es llamada de Planeamiento Individual de Enseñanza (PIE), donde se debe considerar los puntos fuertes y débiles del alumno. Las autoras apuntan para la importancia de tener una persona para auxiliar en el aula, posibilitando que el alumno participe efectivamente.

Para la socialización del alumno, Bereohff *et al.* (1995) presentan un objetivo general que es «estimular el desarrollo social y afectivo visando la integración y la participación activa en el grupo social» (p. 225).

Para los objetivos específicos para la socialización del niño con autismo, las autoras presentan:

- «mantener el contacto visual,
- manifestar interés por objetos, manifestar interés por personas,
- manifestar interés por el ambiente,
- auto-identificarse dentro de un grupo,
- aceptar el contacto físico con el otro,
- buscar contacto afectivo, imitar acciones,
- expresar sentimientos propios,
- reconocer e identificar sentimientos de otras personas,
- manifestar sentimiento de pertinencia de objetos,
- compartir objetos con otra persona,
- cooperar con el otro,
- comprender reglas sociales,
- obedecer reglas sociales,
- comprender y atender a órdenes,
- participar de dramatizaciones,
- decidirse en situaciones definidas,
- presentar comportamiento adecuado en ambientes colectivos,
- realizar actividades con independencia,
- participar de actividades cooperativas en grupos» (p. 226).

Para evaluar y acompañar el desarrollo de la programación psicopedagógica, las autoras sugieren que sea hecho con el auxilio de un equipo multidisciplinar debido a la intensa relación del profesor con su alumno.

Lewis & Leon (1995) presentan en su trabajo el Programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*) que es un programa que involucra la intervención educacional y clínica en una práctica predominantemente psicopedagógica. El proyecto, para ponerlo en práctica, debe tener un Programa de Intervención con metas bien definidas, incluso sus áreas de actuación. Las autoras enfatizan que el terapeuta debe cuestionar algunos puntos del niño, de la familia y del medio: ¿Qué se puede observar en niño: lo que hace, por qué lo hace y cuándo lo hace? ¿Cuál es el entendimiento que el terapeuta tiene de sus acciones? Con estas reacciones y respuestas relativamente a los padres, hermanos, amigos, a los terapeutas y a los otros estímulos del ambiente, se puede pensar: ¿cómo el terapeuta puede reaccionar? El terapeuta debe, también, preguntarse ¿cuál es su papel en esta interacción que se da completamente fuera de los padrones usuales?

Las autoras afirman que el modelo TEACCH ha buscado respuestas a todos éstos cuestionamientos. La estrategia TEACCH, según las autoras, tienen los siguientes objetivos:

- «propiciar un desarrollo adecuado y compatible con las potencialidades de cada individuo y con su edad,

- funcionalidad,
- independencia,
- integración de las prioridades de la familia con la práctica terapéutica»

(Lewis & Leon, 1995, p.238-239).

Las estrategias son elaboradas de acuerdo con las necesidades de cada niño. El ambiente físico es organizado con una rutina establecida, con informaciones de lo que se espera del niño, minimizando las distracciones visuales y auditivas. En este ambiente son estructuradas las áreas de trabajo: actividad en grupo, espacio reservado para una actividad libre, área de transición, área de trabajo. Además, hay una programación diaria, que es apuntada visualmente al niño, con las actividades que tendrá en el periodo que esté en la escuela.

Lewis & Leon (1995) relatan que hay una secuencia para presentar las actividades a los niños con autismo: presentar los objetos concretos, mostrar tarjetas con fotos o dibujos de las actividades por períodos, tarjetas con símbolos de todas las actividades de toda la rutina del día, tarjetas con palabras escritas e indicación de toda la rutina por escrito. Las autoras resaltan la importancia de adecuarse la información visual a ser presentada al nivel de entendimiento del alumno.

La función del apoyo visual es posibilitar al alumno que se comunique, que pueda recibir y transmitir mensajes. Las autoras afirman que la estructura visual ayuda a dar informaciones a nivel de entrada, que es una habilidad de la persona con autismo, y disminuye los déficits de entrada auditiva.

Nilsson (2003) afirma que, al contrario de las personas con discapacidad intelectual, las personas con autismo tienen una desventaja que está basada en un desorden del desarrollo que resulta en un estilo cognitivo diferente, su problema está en el aprendizaje social. El autor también afirma que se puede usar «el lado visual como una herramienta sustitutiva» y propone un Programa Diario individual, que tiene como objetivo ofrecer a la persona con autismo información fácilmente comprensible. La manera que el Programa Diario será presentado o cómo será presentado, depende del nivel intelectual de cada persona.

El autor, para el trabajo con niños pequeños, busca utilizar objetos para darles señales de que algo va a ocurrir en seguida. Como este programa es individual, la cantidad de objetos y los momentos de su presentación dependen de las necesidades del niño. Se puede usar un vaso o una cuchara como signos que es la hora de la alimentación, pero también se puede enseñar y contar todos los objetos necesarios para este momento. Una característica de este programa es el *objeto de transición*, que es, como ya vimos, un objeto que es un signo para el inicio de una actividad que tiene su término marcado por un signo que inicia una nueva actividad. De esta manera, podríamos tener un vaso para marcar el inicio de una merienda y un cepillo de dientes para marcar que se inicia el momento de la higiene.

Más adelante, si las condiciones del niño nos lo permiten, estos objetos pueden ser cambiados por fotos. Y así el niño puede tener sus actividades del día marcadas con fotos en una tabla o en un cuaderno, facilitando su comunicación y su organización.

Conclusiones

Lewis (1991) nos relata la diferencia de la mirada del niño con autismo cuando lo comparamos con niños que no presentan este mismo trastorno. Eso se debe, posiblemente, por la diferencia encontrada por Haxby *et al.* (2002), Klin *et al.* (2000), Klin *et al.* (2002a), Klin *et al.* (2002b) e Pelphrey *et al.* (2002) que afirman que personas con autismo evitan la región de los ojos del rostro humano. La intervención comportamental sugerida por Windholz (1995) no considera la mirada del niño con autismo.

Ya la propuesta psicopedagógica de Bereohff *et al.* (1995) se considera, entre sus objetivos, la mirada del niño como característica para desarrollar su sociabilización. En esta programación psicopedagógica, hay una gran preocupación en desarrollar, también, el reconocimiento de los sentimientos y de la imitación en los niños.

En la estrategia TEACCH, discutida por Lewis & Leon (1995), se enfatiza las informaciones visuales como posibilidad de comunicación.

El Programa Diario Individual, sugerido por Nilsson (2003), beneficia el trabajo con niños con autismo pequeños y favorece el establecimiento de la rutina y de la independencia, pues las actividades pueden ser marcadas y seguidas.

Muchas son las posibilidades de intervención para la educación de los niños con autismo. Lo que se debe considerar es que, así como en la vida donde no podemos encontrar una persona igual a la otra, los niños con autismo también son diferentes unos de los otros.

Los programas de intervención también deben ser adecuados para cada niño. Bereohff *et al.* (1995) nos recuerdan que un profesor, con su práctica cotidiana, siempre debe intentar buscar los caminos más adecuados para cada alumno. Cuando se trata de educar un niño con autismo, se pretende desarrollar al máximo sus habilidades y competencias y no se olvidan de intentar acercarlo a un mundo de relaciones humanas significativas.

Con las informaciones que obtuvimos de los artículos sobre la mirada de la persona con autismo y sobre la Teoría de la Mente, se hace importante resaltar que la educación especial destinada a los niños con autismo debe considerar estos hallazgos para una programación educativa más eficaz, enfatizando la estimulación visual y la mirada para las personas que conviven con los ellos.

El objetivo general de la Educación Especial es disminuir los obstáculos que impiden al individuo desarrollar una actividad y participar en la sociedad.

Debemos recordar que la intervención a ser realizada para el niño con autismo es individual, pues sólo el diagnóstico no nos dice nada, cada niño tiene sus propias características, propias necesidades y, lo más importante: sus propias potencialidades.

Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association (1995). (Coord.) Miyar, M.V. *DSM-IV: manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona, España: Masson.
- Bereohff, A.M.P., Seyfarth, A.S.L., Freire, L.H.V. (1995). Abordagem psicopedagógica para o atendimento ao portador de conduta típica (autismo e psicose infantil). En Schwartzman, J.S., Assumpção Júnior, F.B. (Ed.), *Autismo infantil* (pp.211-232)., São Paulo, Brasil: Memnon.
- Farroni, T., Csibra, G., Simion, F., Johnson, M.H. (2002). Eye contact detection in human from birth. *PNAS*, 99, (14), 9902-9905.
- Frith, C.D., Frith, U. (1999). Interacting minds – a biological basis. *Science*, 286, 1692-1695.
- Gómez, J.C.; Sarriá, E.; Tamarit, J.; Brioso, A.; León, E. (1995) *Los inicios de la comunicación: estudio comparado de niños y primates no humanos e implicaciones para el autismo*. Ministerio de educación y ciencia: Closas-Orcoyen, 21-40.
- Haxby, J.V., Hoffman, E.A., Gobbini, M.I. (2002). Human neural system for faces recognition and social communication. *Biol Psychiatry*, 51, 59-67.
- Klin, A. (2000). Attributing social meaning to ambiguous visual stimuli in higher-functioning autism and Asperger syndrome: the social attribution task. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 41, (7), 831-846.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F., Cohen, D. (2002a). Defining and quantifying the social phenotype in autism. *Am J Psychiatry*, 159, (6), 895-908.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F., Cohen, D. (2002b). Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situations as predictors of social competence in individuals with autism. *Arch Gen Psychiatry*, 59, 809-816.
- Lewis, V. (1991). Desarrollo y déficit: ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo. Madrid, España: Paidós.
- Lewis, S. M. S., Leon, V.C. (1995). Programa teach. En Schwartzman, J.S., Assumpção Júnior, F.B. (Ed.), *Autismo infantil* (pp.233-263)., São Paulo, Brasil: Memnon.
- Nilsson, I. (2003). A educação de pessoas com desordens do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem. *Temas sobre desenvolvimento*, 12, (68), 5-45.

- Organización Panamericana de la Salud (1995). Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud: décima revisión: CIE-10. Washington, Estados Unidos: OPS.
- Pelphrey, K.A., Sasson, N.J., Reznick, J.S.; Paul, G., Goldman, B.D., Piven, J. (2002). Visual scanning of faces in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, (4) 249-261.
- Windholz, M.H. (1995). Autismo infantil: terapia comportamental. En Schwartzman, J.S., Assumpção Júnior, F.B. (Ed.), *Autismo infantil* (pp.179-210)., São Paulo, Brasil: Memnon.

«LA EDUCACIÓN DE LOS MAYORES»

Laura Sánchez Blanco¹

A lo largo de la historia, las teorías biológicas y los patrones de pensamiento predominantes, han mantenido excluidas a las personas mayores de la educación.

Para entender este rechazo hacia el fenómeno envejecimiento, resulta necesario hacer un rápido repaso a los «presupuestos filosóficos» de Harry R. Moody², puesto que nos ayudarán a comprender los cuatro modelos de conducta predominantes que han desencadenado esta segregación, y que expongo brevemente, a continuación.

En primer lugar, nos encontramos el modelo de rechazo en el cual, la sociedad tenía una visión muy negativa de la vejez, ya que estaba caracterizada únicamente por sus limitaciones y deterioros. Desde el punto de vista educativo, este modelo tenía un carácter instrumental, porque si los mayores no producían beneficios no servían para la sociedad y, por consiguiente, no tenía sentido invertir en la educación de esta población.

En segundo lugar, surge el modelo de los servicios sociales, como consecuencia del liberalismo económico y político. Éste ofrece mejores ventajas que el modelo anterior, ya que se expanden los servicios sociales con nuevas iniciativas (residencias, centros de día, etc.), pero con un carácter asistencial. Mientras que en el terreno educativo el objetivo se limita a tener entretenidos a los viejos.

En tercer lugar, el modelo de participación destaca que la actividad y vinculación con la sociedad aseguraban el éxito de los viejos. Por esta razón, se propone la participación de estas personas en actividades socioeducativas ampliando de esta forma su campo de actuación.

1. Diplomada en Magisterio, Licenciada en Pedagogía, y alumna de primer curso de doctorado en Pedagogía (Universidad Pontificia de Salamanca).

2. Véase MOODY, R. H. (1976): «Philosophical presuppositions of education for Old Age», *Educational Gerontology*, nº 1, pp. 1-16.

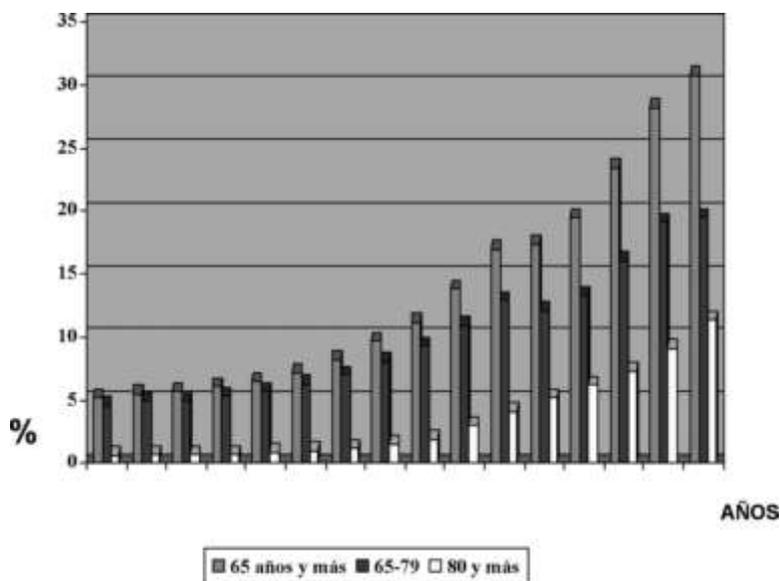
Y en cuarto lugar, en el modelo de autorrealización, la educación actúa como vehículo para el individuo, en defensa de sus derechos e independientemente de su edad.

Por consiguiente, se puede comprobar qué actitudes sociales han mantenido excluidas a las personas mayores de la sociedad y cuál ha sido el progreso que han conseguido en educación.

Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX, estas mentalidades arcaicas empiezan a cambiar por diferentes razones, entre cuales, cabe destacar el enorme crecimiento demográfico de las personas mayores.

Si observamos el siguiente gráfico podemos observar cómo desde el año 1900 hasta el futuro año 2050, se está invirtiendo el sentido piramidal de población, con relevantes consecuencias políticas y económicas.

CRECIMIENTO DEMOGRÁFICO³



Según la proyección del INE, basada en el censo de 2001, publicada en agosto del año 2004, en el año 2050 habrá en España 16.394.839 mayores, sobre un total de 53.147.442 habitantes, es decir, el 30,8% de la población.

Asimismo, se está produciendo un claro envejecimiento de la población ya vieja. Las personas de 80 y más años, denominados octogenarios, son el

3. Elaboración propia. Fuente INE: INEBASE: Proyecciones de la población calculadas a partir del Censo de Población de 2001. INE, 2004.

colectivo que más crece en la última década, mientras que los jóvenes de hasta 20 años es el grupo que más población pierde. Entre los años 1991 y 2003 se ha incrementado un 53 % el número de octogenarios, cuando el total de población lo ha hecho en un 9,9%, incluida la población inmigrante.

En la actualidad 1.756.844 de personas forman el colectivo de octogenarios en España, lo que supone un 4,1% de la población total. En 2050, el porcentaje se habrá incrementado hasta 11,4% (más de 6 millones de personas).

Por consiguiente, este análisis estadístico nos pone de manifiesto la necesidad de responder a las demandas de las personas mayores, ofreciéndoles nuevas oportunidades, bienes y servicios, tanto de carácter económico-social como de índole cultural.

Además de los factores demográficos, Harry R. Moody nos ofrece otras razones de peso, para entender la importancia de la participación de las personas mayores en la educación, éstas son: «la educación es buena cosa» y «los viejos son una nueva clientela»⁴.

En primer lugar, «la educación es buena cosa» porque debe suponer en la tercera edad un cambio de mentalidades en tres parcelas distintas:

- En la educación para conseguir mejorar el nivel cultural e incrementar el disfrute de la vida
- En la mentalidad colectiva y social para acabar con los mitos de carácter social sobre la tercera edad (improductividad, desarraigo, inflexibilidad...).
- En las interacciones sociales para evitar la soledad y afrontar con actitudes positivas los cambios de nuestra sociedad, disfrutando de una cultura y una educación que no estuvieron a su alcance⁵.

Y en segundo lugar, «los viejos son una nueva clientela» porque condicionarán nuestro futuro, debido a:

- Mayores niveles de calidad de vida: los ancianos cada vez son más, tienen más tiempo libre y están en mejores condiciones físicas, psíquicas, socioeconómicas y culturales.
- «Boom de los ancianos»: aparecen intereses de los profesionales ante un nuevo negocio de explotación económica⁶.

Además de los argumentos ofrecidos por Harry R. Moody, conviene destacar dos referencias de textos pedagógicos que plasman la evolución del concepto de educación a lo largo de toda la vida o, en otros términos, educación permanente, éstos son:

- El Libro Blanco de la Educación de Adultos⁷, que marca la evolución del concepto de educación permanente y ofrece la posibilidad de par-

4. Véase MARTÍN GARCÍA, A. VICTOR. (1994): «Educación y envejecimiento», PPU, Barcelona, p.13

5. Ibid., 223-224

6. Ibid., 225

7. Véase MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1986): «Libro Blanco de Educación de Adultos», Dirección General de Promoción Educativa, Madrid, p 307.

ticipar a todas las personas (independientemente de su edad) en los procesos sociales y educativos.

- El Plan Gerontológico⁸, que se caracteriza por la funcionalidad, dinamismo, apertura y creación de espacios y tiempos educativos, imaginación, flexibilidad, etc.

En definitiva, la educación permanente se basa en aprendizajes continuos y acumulativos y destaca la utilidad de la educación en todas y cada una de las etapas del ciclo vital.

Otra razón de peso, la encontramos en el crecimiento de numerosas asociaciones y sociedades gerontológicas en todo el mundo. Algunas de éstas, de carácter científico son: Sociedad Española de Gerontología o la Sociedad Castellano-Leonesa de Geriátría y Gerontología.

Y junto al desarrollo de disciplinas como la Geriátría, la Gerontología Social y la Gerontología Psicológica, aparece una novedosa disciplina denominada Gerontología Educativa, la cual está orientada hacia el estudio y la intervención práctica en la vejez.

Esta ciencia fundamentalmente educativa y pedagógica, está empezando a adquirir identidad propia con respecto a la Educación de Adultos, y puede ayudarnos a delimitar los campos de la reflexión, la investigación y la intervención, al estudiar la interacción entre la educación y el envejecimiento.

En el caso de las publicaciones, se pueden encontrar una gran variedad de revistas que hacen referencia a los aspectos socioeducativos de la Gerontología. Así mismo, la producción científico-académica, vía tesis de doctorado, concede también especial interés al estudio de la población mayor⁹.

Insertar entre las preocupaciones educacionales a las personas mayores es un proyecto imprescindible, tanto para adaptar al momento de reflexión pedagógica como para adecuar la acción pedagógica a las demandas reales¹⁰.

No obstante, aunque se espera un futuro prometedor, con el desarrollo de grandes iniciativas educativas como la Universidad de la Experiencia, se reconoce que la educación en la vejez en España no ha tenido, hasta el momento, suficiente reconocimiento político, legislativo o académico.

8. MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES. (1992): «Plan Gerontológico», Instituto Nacional de Servicios Sociales, Madrid, p. 143 y ss.

9. Cabe destacar la tesis «Envejecimiento, mujer y educación. Aproximación etnográfica a la participación educativa de la mujer mayor» (Salamanca 2004), realizada por Carmen Sánchez Serdio, Doctora en Ciencias de la Educación, en la cual nos ofrece un nuevo modo de pensar y de actuar en el ámbito de la vejez, mediante la experiencia vivida con un grupo de mujeres mayores a las que se le aplica un programa educativo constituido por 48 sesiones semanales durante dos cursos académicos.

10. MARTÍN GARCÍA, A. VÍCTOR, p. 214.

«LA FINANCIACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN ESPAÑA A INICIOS DEL SIGLO XXI. DE LAS TERCIAS A LAS TITULIZACIONES»

Gabriel Ramírez Torres¹

Las Tercias en la financiación de las universidades

Las universidades desde su creación han requerido para su desarrollo de la participación de distintos sectores como la iglesia, la monarquía y la sociedad –entendida ésta como el pueblo en general–, así como del Estado y otras instituciones. Es decir, el régimen económico de estas organizaciones ha considerado un mecanismo en el cual se ha requerido de la participación de los principales estamentos políticos, económicos, sociales y religiosos de su entorno.

En las distintas épocas en las que ha existido, la financiación de la Universidad debe ser entendida como todos los ingresos monetarios y/o en especie de los que ha dispuesto la institución universitaria para desarrollar su actividad docente y llevar a cabo sus funciones.

Aún cuando nos referimos a la financiación de las universidades públicas en España, se hará referencia a la Universidad de Salamanca, por ser esta la primera Universidad de la Península Ibérica, dado que podemos afirmar que la misma, de acuerdo a investigaciones realizadas por diversos autores, fue fundada entre los años 1218 y 1219 por el rey Alfonso IX. La Prof. Águeda Rodríguez Cruz señala que fue este Rey quien:

«...dio vida a la Universidad y se preocupó por ella, dotándola con rentas propias y de una incipiente organización (...) procurando su finan-

1. Es Economista egresado de la Universidad Central de Venezuela (1992), Licenciado en Pedagogía de la Universidad Católica Andrés Bello (1993), cursó el Master en Gestión de Riesgos de la Universidad Francisco de Vitoria (2002-2003). Actualmente es doctorando en el programa *Perspectivas Histórica, Política y Comparada de la Educación* de la Universidad de Salamanca. Además de experiencia en el campo financiero es profesor de la Universidad Católica Andrés Bello de las cátedras de Estadística e Introducción a la Economía.

ciación, con recursos provenientes de las rentas eclesiásticas de los diezmos»².

De esa manera se evidencia que desde su creación las universidades nacieron y se fueron desarrollando con la ayuda de lo que se podía considerar como el poder estatal de la época, la monarquía, a la vez que se tomaban en cuenta las relaciones de ésta con la iglesia católica. Asimismo, desde sus comienzos se tuvo la conciencia de que las universidades requerían de recursos económicos, por lo que se les otorgó rentas propias para que efectuaran las funciones que se esperaban de ellas.

En el caso de la salmantina, la corona asignaba las Tercias –que eran la tercera parte de las rentas eclesiásticas proveniente de los diezmos–, para su financiación. Así lo afirma Águeda Rodríguez Cruz:

«...está comprobado que la dotación económica de esta Universidad procedía del tercio de las Tercias de fábrica de la diócesis salmantina, cedido por los reyes para pagar a los catedráticos y oficiales. De modo que observamos que los medios económicos de la Universidad, aunque concedidos por la corona, procedían de las rentas eclesiásticas»³.

Hay que resaltar que dichas tercias, según Ajo González⁴, se arrendarían en subasta pública al mejor postor, quien asumía el riesgo que implicaba la operación. La comisión encargada de la subasta estaba compuesta por delegados del consejo, obispos y cabildo. Con el fin de que el producto de las mismas pasase a unas arcas, siendo misión de éstos distribuir las, además de exigirle al ganador que debía entregar garantías de solvencia, avales y fianzas, de las que respondía el mayordomo.

Resulta interesante ver cómo en esta época las casas de estudio, con la ayuda de la corona y de la institución eclesiástica, buscaron vías para generar sus propios ingresos y no depender única y exclusivamente de una sola fuente de financiación. No obstante a lo antes referido, la principal fuente financiera de la Universidad hispánica provenía de las Tercias, que a través de decisiones papales, la corona también confirmaba los privilegios, como tradicionalmente lo habían hecho los distintos reyes que gobernaron entre los siglos XIII y XVII.

2. Cfr. RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda María.: *Historia de la Universidad de Salamanca*. Salamanca. Edit. Fundación Ramón Areces. 1990. pp 73.

3. Cfr. RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda María.: *Historia de las Universidades Hispano-americanas. Período Hispánico*. Bogotá. Edit. Instituto Caro y Cuervo. 1973. p. 79

4. Cfr. AJO GONZÁLEZ DE RAPARIEGOS Y SAINZ DE ZÚÑIGA, Cándido María.: *Historia de las Universidades Hispánicas: origen y desarrollo desde su aparición a nuestros días*. Ávila. Edit. Centro de Estudios e Investigaciones «Alonso Madrigal». 1957.

Ese esquema general de financiación de la Universidad operó por varios cientos de años. En algunos períodos éste le generó muchos beneficios a la Universidad, en otros, fueron muy bajos.

Tanto la Universidad de Salamanca como sus «hijas» creadas en la península en el siglo XIV, —entre las que podemos citar la de Lérida, Alcalá y Valladolid—, dependieron en muchos aspectos, desde sus inicios, tanto de la corona como del clero, incluido el financiero. Este hecho se pone de manifiesto con lo señalado por Águeda Rodríguez Cruz en su texto *La Universidad en la América Hispánica*⁵, en la llamada Concordia de Santa Fe de 1492, en la que los monarcas regulan el fuero universitario salmantino y que posteriormente tuvo mucha influencia en otras universidades.

En dicha pragmática se limita por primera vez la jurisdicción, con la de rector y claustro, cortando así abusos e intromisiones, a la vez que se inicia una nueva política de intervención de la monarquía, que cada vez adquirirá mayor fuerza hasta alcanzar los extremos en que será necesaria la autorización real hasta para los más mínimos detalles. Esta situación deja de manifiesto que en dicho período la «autonomía universitaria» se limitaba a su más mínima expresión.

Asimismo, cabe resaltar que las universidades disfrutaban de ingresos tanto monetarios como en especie, por conceptos como réditos de juros sobre los impuestos de alcabala, censos, multas, préstamos a particulares y heredades rústicas arrendadas. Por su parte, también ingresaban recursos propios por su operación, entre los que se puede mencionar: derechos de grado, repeticiones de licenciados, posesiones de cátedras, entre otros.

Si bien cada Universidad tenía su propia forma de administración, la financiación en la mayoría de ellas se efectuaba de la misma manera, es decir, todas contaban con ingresos propios de su gestión académica, a la vez que percibían los ingresos procedentes de las Tercias otorgadas por la Corona.

En muchos casos los ingresos que percibían algunas universidades, en distintos momentos, se iban deteriorando por la disminución de la matrícula de los estudiantes debido en parte a la proliferación de otras casas de estudios.

Los ingresos generados por las Tercias sufrían muchas variaciones en los distintos momentos por causas de las guerras y de las condiciones climáticas que afectaban a las cosechas, entre otras. En fin, se puede señalar que la decadencia de este mecanismo de financiación de las universidades comenzó en el siglo XVII, desapareciendo su uso totalmente en el siglo XIX.

Los ingresos de la hacienda universitaria de la mayoría de las universidades españolas dependían en al menos un 80% de las Tercias; el resto estaba constituido por las rentas de capital mobiliarios (censos) y las del patrimonio

5. Cfr. RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda María.: *La Universidad en la América Hispánica*. Madrid. Edit. Mapfre. 1992. pp. 87 – 97.

rústico y urbano. Fue fundamentalmente el declive de las Tercias, ocasionado por la escasa fidelidad en la obligación de diezmar, la que generó una disminución de los ingresos de la Universidad⁶.

La financiación estatal de la Universidad Secular

Con la desaparición de los diezmos en el siglo XIX, la hacienda universitaria tuvo que someterse al proceso de centralización que establecía la hacienda liberal, situación que constituye de alguna manera el inicio de la incursión del Estado, tal como lo entendemos hoy día, dentro de la actividad universitaria, no sólo en lo económico, sino también en su operación académica.

Un hito al cual se debe hacer referencia en la financiación de las universidades ibéricas es que como consecuencia de la situación económica que se vivió en España a finales del siglo XVIII, vemos que a mediados del siglo XIX el modelo de financiación universitaria recurrió al cobro de matrículas como elemento que le permitiese disponer de más recursos para su existencia; siendo éste un aspecto que cada vez ha ido cobrando mayor importancia dentro del esquema de captación de recursos dentro de las casas de estudios superiores aún en nuestros días.

No obstante esa situación, los ingresos provenientes de las matrículas tampoco eran tan significativos como los generados por los diezmos, todo lo cual conllevó que la hacienda universitaria se sometiera completamente a la hacienda liberal, por lo que las universidades se convirtieron sólo en contribuyentes del Ministerio de Hacienda, en cuanto a la intervención del Estado en sus ingresos⁷.

Ese modelo de Universidad liberal, como señala José María Hernández Díaz⁸, introdujo ciertas alteraciones de tanto en la organización política de la Universidad, como en la composición social interna de sus estratos, lo cual refleja que la proyección de la Universidad dependía más de factores económicos y sociales que de los propios de la política educativa a nivel superior.

Asimismo, hay que resaltar que en este siglo se promulgó la denominada Ley Moyano, en 1857, la cual sumergió completamente a la Universidad española en el marco del nuevo régimen liberal y centralista.

6. Cfr. ROBLEDO HERNÁNDEZ, Ricardo.: *La quiebra de la Universidad tradicional: hacienda y política, 1790-1845*, en RODRIGUEZ-SAN PEDRO, Luis Enrique (Coord.) *Historia de la Universidad de Salamanca. Vol. I: Trayectoria histórica e instituciones vinculadas*. Salamanca. Edic. Universidad de Salamanca. 2004. pp. 205-238.

7. Cfr. IDEM, ibidem. pp. 235 - 238

8. Cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, José María.: *Estudiantes de los siglos XIX y XX. Aspectos Sociales*. En *Historia de la Universidad de Salamanca: Estructuras y Flujos*. Salamanca. Edic. Universidad Salamanca. 2004. pp 691-704.

Además, cabe resaltar un evento importante en la vida de las universidades españolas a finales del siglo XIX: el hecho de que el importante papel que tradicionalmente las Universidades de Salamanca, Valladolid y Alcalá tenían, pasó a Madrid, –distrito central predominante–, a través de la Universidad Central de Madrid, en la cual existían todas las facultades.

Dicha situación produjo que las autoridades locales y provinciales financiaran algunas Facultades «Libres» o no provistas por el Estado para completar el potencial de enseñanza de las universidades. Entre estos casos podemos mencionar el de las enseñanzas de Medicina y Ciencias que serían financiadas, –como facultades libres–, desde el año 1869 por la Diputación y el Ayuntamiento de Salamanca; hasta el año 1904 que durante el rectorado de Miguel de Unamuno en la salmantina, se consigue la financiación estatal⁹.

Asimismo, se observa que la Facultad de Medicina de Sevilla y la de Filosofía y Letras de Valencia estuvieron a cargo del presupuesto provincial, y la de Ciencias de Oviedo contó con la manutención del municipio y la Diputación, autorizada en el año 1895.

Otra fuente de financiación empleada con el fin de captar los recursos necesarios para el funcionamiento de algunas facultades fue el cobro de matrículas, así como de títulos y grados académicos, que de acuerdo a Ricardo Robledo Hernández y Javier Infante Miguel-Motta¹⁰ estos conceptos aportaron en promedio un 60% de los gastos generados en esas Facultades entre los años de 1880 y 1902.

Una vez culminada la Guerra Civil, y consolidada la dictadura en manos del General Francisco Franco, en 1943 se promulga la Ley de Ordenación de la Universidad Española¹¹, que determinaba cuáles eran los ingresos de los que iban a disponer las casas de estudios superiores, hecho que logró poco alcance dada la situación económica que se vivía en la posguerra.

En tal sentido, constatamos que en el Artículo 84 de la Ley en cuestión se hace referencia a que el régimen económico de las universidades se ajustaría a un conjunto de reglas, a la vez que se establecían los diversos ingresos con los que podían contar las universidades y los usos que debían tener los mismos. Igualmente, se mencionaba que cada Universidad tendría su patrimonio, el cual sería administrado autónomamente, con la sola limitación de estar obligada a adaptar su Presupuesto General único a las normas de esa Ley y sus Reglamentos.

A mediados de la década de los años 50, de acuerdo a la referida obra de Ricardo Robledo Hernández, existían 12 universidades, las 10 señaladas en la

9. Cfr. IDEM, *ibidem*

10. Cfr. ROBLEDOS HERNÁNDEZ, Ricardo e INFANTE MIGUEL-MOTTA, Javier. Op. Cit. 2004. pp 331 - 372

11. Cfr. Ley Sobre Ordenación de la Universidad Española. BOE. 31/07/1943

Ley Moyano, además de las de Murcia y La Laguna, las cuales recibían una cantidad aproximadamente de 600.000 pesetas anuales para cada una, excepto las universidades de Madrid y Barcelona que superaban tal importe.

Para el año 1958, constatamos que entre las tasas y subvenciones constituían en promedio hasta un 65% de los ingresos de las universidades¹², situación que no cambió significativamente a lo largo de los siguientes años, en los cuales su principal ingreso provenía de las matrículas que realizaban los estudiantes.

En 1970 se promulga la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, la cual hacía referencia en el caso particular de la financiación de las universidades en el Artículo 65, que señalaba que la hacienda de cada Universidad la constituían el conjunto de bienes, derechos y recursos que las mismas tuvieran, lo cual no establecía ninguna diferencia significativa con respecto a la Ley sobre la Ordenación de las Universidades de 1943.

Por otra parte, se consideran como recursos de las universidades los constituidos básicamente por tasas académicas, los ingresos obtenidos por venta de servicios a entes públicos o privados, donaciones, subvenciones, ingresos por ventas propias, entre otros, que son aspectos que lo diferencian de su antecesora Ley de 1943, dado que en la misma no se consideraban ingresos por esos conceptos.

Otro aspecto relevante que se considera en la Ley en cuestión es que se establece que las universidades estaban sometidas al control jurisdiccional del Tribunal de Cuentas del Reino, a la vez que las mismas deberían formular una Memoria de sus resultados, así como los balances y cuentas, los cuales debían ser aprobados por el gobierno franquista.

En cuanto a los presupuestos de las universidades, dicha Ley consideraba que la actividad económica y financiera de cada una de ellas se adaptaría a un presupuesto de carácter anual, el cual debía estar coordinado con los presupuestos generales del Estado. A su vez, cada Universidad elaboraría su presupuesto y lo sometería a las instancias del Ministerio de Educación, así como al Ministerio de Hacienda.

Con la Ley General de Educación de 1970 se modificaron algunos elementos en la gestión universitaria, después de casi cuatro décadas de período dictatorial, en el cual no se legisló acerca de las universidades en general, ni de su financiación en lo particular.

El marco de referencia anterior permite ubicarnos en relación a un cambio significativo en la financiación universitaria, que se empezó a dar en la última parte de la década de los setenta, una vez iniciado el proceso de transición en España, el cual consistió en la mayor participación del Estado dentro de las aportaciones realizadas a las universidades públicas.

12. Cfr. RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, Luis Enrique y POLO RODRÍGUEZ, Juan Luis. Op. Cit. 2004. pp 287 – 328.

A partir del año 1983 con la Ley de Reforma Universitaria, se consideran aspectos importantes que constituyen la base de la misma: la referencia a la autonomía de las instituciones universitarias basada en la Constitución Española aprobada en el año 1978, y el otorgamiento de cierta autonomía universitaria, traspasando a las Comunidades Autónomas las competencias en planificación y financiación de centros universitarios.

Dado lo anterior, las fuentes de financiación universitaria estaban compuestas fundamentalmente por: los recursos fijados por las Comunidades Autónomas, las matrículas, ingresos derivados de acuerdos que los departamentos de las universidades y lo que sus institutos realizan en trabajos (científicos, técnicos o artísticos), créditos de financiación de sus costes –que pueden ser acordados dentro de las respectivas autorizaciones de las Comunidades Autónomas–, donaciones, legados o subsidios, así como cualquier otra ayuda pública o privada que se otorgue a estos centros de estudios.

Por otro lado, cabe resaltar que la Ley de Reforma Universitaria incorpora una instancia nueva en la estructura de las universidades: el Consejo Social –que está constituido por representantes del campo académico, empresarial y social del entorno de la Universidad–. Entre su principal función en materia de financiación universitaria aparece que dicha instancia debe aprobar el presupuesto anual de la Universidad.

Otro aspecto de la Ley en cuestión con relación a los elementos de financiación de la Universidad es la programación plurianual y el presupuesto. Éste debe ser público, único y equilibrado, comprendiendo la totalidad de los ingresos y de los gastos.

Los ingresos por tasas académicas entre los años 1970 y 2004, de acuerdo a cifras provenientes del Instituto Nacional de Estadística, promedian entre el 20% y el 22% del total que perciben las universidades, mientras que las transferencias corrientes y de capital, que proceden fundamentalmente del Estado, constituyen cerca del 75% de los aportes. El restante porcentaje proviene de otros recursos.

Se puede afirmar que uno de los logros alcanzados por las universidades en España es la administración descentralizada. El papel que juegan las Comunidades Autónomas es mucho más relevante que el del Gobierno Central. De hecho, para el año 2004 –de acuerdo a cifras obtenidas en la página web del Ministerio de Educación y Ciencia– del total de los ingresos de las instituciones de educación superior proceden aproximadamente un 90% de los gobiernos regionales, mientras que un 8,6% del gobierno central y un 1,4% de los municipales.

En fin, de todos los recursos que el Estado destina a la financiación de la educación superior en promedio dicha cantidad representa aproximadamente el 1,1% del Producto Interno Bruto del año 2004; el cual si bien es similar al de otros países europeos, el mismo se encuentra por debajo de la media de los países de la OCDE en esa materia.

Posteriormente, en el año 2001, las Cortes aprobaron la Ley Orgánica de Universidades basándose en el profundo cambio que se había experimentado en el sistema universitario español desde 1975. En dicha Ley se contemplan aspectos no señalados en la Ley de Reforma Universitaria de 1983, como lo son el mejoramiento de la calidad y desarrollo de la actividad universitaria, además de la creación de la instancia de Consejo de Gobierno dentro de estas casas de estudios superiores.

Entre las funciones que podemos referir del Consejo Social se tienen el aprobar el presupuesto de la Universidad, además de promover la colaboración financiera de la sociedad en la misma.

Es de resaltar que en la Ley Orgánica de Universidades se incorpora un Título, el undécimo, denominado «Del Régimen Económico y Financiero de las Universidades Públicas», en el cual se presentan seis Artículos que hacen referencia a la Autonomía Económica y Financiera de las universidades, así como al Patrimonio y Presupuestos de esas casas de estudios superiores. En los mismos se destaca que las universidades públicas tendrán autonomía económica y financiera, por lo que deberán disponer de los recursos suficientes para el ejercicio de sus funciones, para lo cual se regirán tanto por dicha Ley, como por la legislación aplicable al sector público.

Al igual que en las leyes anteriores, en materia de financiación de las universidades, la LOU hace referencia al tratamiento que se les dará a las universidades públicas en relación a los beneficios fiscales de las mismas, así como a la elaboración de las programaciones plurianuales que deben ser aprobadas por las Comunidades Autónomas. A su vez, también se presenta una enumeración de todos los elementos que serán considerados como ingresos dentro de los presupuestos de las universidades.

De lo antes referido, observamos que las leyes relacionadas con aspectos de la financiación universitaria se han ido modificando, y se han ampliado a su vez, todos los aspectos que tienen que ver con los ingresos de las universidades. Se ha incrementado la cantidad de partidas que contemplan ese elemento fundamental para el desarrollo de la institución universitaria. Tal es el caso, de que en la Ley del año 2001 se consideren dentro de los ingresos de las universidades los remanentes de tesorería, así como el producto de operaciones de crédito, que son aspectos que no habían sido considerados dentro de los tipos de ingresos definidos en las leyes anteriores.

Por su parte, en el apartado b) del Artículo 81 se hace referencia a que las tasas académicas tienen la consideración de precios públicos, por lo que, en virtud de lo dispuesto en la normativa que rigen a las Comunidades Autónomas, cada una de ellas fijarán anualmente mediante un Decreto el establecimiento o modificación que debe realizarse de esas Tasas y Precios Públicos. Es decir, cada Comunidad Autónoma deberá establecer anualmente los Precios Públicos correspondientes a los derechos de matrícula en enseñanza oficial, derechos de

alojamiento, restauración y residencia, derechos de matrículas en cursos y seminarios, entradas a museos, exposiciones y espectáculos, entre otros; que forman parte del presupuesto de ingresos de las universidades.

Hay que destacar que las universidades entregarán a sus respectivas Comunidades Autónomas para su aprobación, la realización de sus presupuestos de acuerdo a las normas que se establezcan para el sector público, así como informes que especifiquen la relación de puestos de trabajo de las diferentes categorías de la Universidad, los costes de personal docente e investigador, entre otras. Asimismo, las casas de estudios superiores están obligadas a rendir cuentas de sus actividades ante el órgano de fiscalización de cuentas de la Comunidad Autónoma.

Al igual que lo establecido en las leyes anteriores, en la Ley Orgánica de Universidades se establecen las normas y procedimientos para la ejecución y desarrollo de los presupuestos de las universidades y la supervisión del Consejo Social en esa materia.

En tal sentido, cabe resaltar que las Comunidades Autónomas asignan los recursos a las diferentes universidades que existen en su región, considerando una serie de indicadores como el número de alumnos de las universidades, número de profesores, cantidad de investigaciones realizadas, entre otros.

La financiación del servicio de la educación superior pública en España

La financiación de las universidades ha venido cobrando cada vez más relevancia en los diferentes sectores de los países de América y de Europa dada la contribución y los aportes de las instituciones universitarias a los sistemas productivos y a la sociedad en general.

Es por ello, que vemos en los últimos tiempos una mayor participación de diversos agentes interesados en contribuir con el desenvolvimiento no sólo académico, sino financiero de las universidades –que son las principales oferentes de este tipo de servicios educativo–.

La manera de financiar a la enseñanza superior en su conjunto, dependiendo del lugar en que se ubiquen las personas, puede ser considerada como un problema. Por una parte, se tienen las dificultades que existen para lograr sus fines y objetivos; mientras que por la otra, la forma de financiación puede ser considerada como un instrumento del que disponen los poderes públicos para influir en las actividades de las universidades, específicamente en su autonomía.

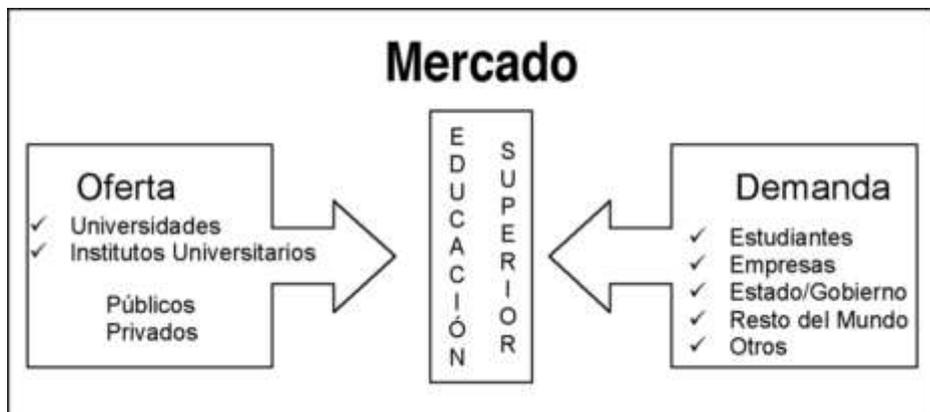
Por lo tanto, en la medida en que las casas de estudios superiores públicas o privadas tengan mayor dependencia de una sola fuente de financiación, su grado de actuación estará más comprometido, y por ende su autonomía será mucho más vulnerable, caso contrario al de las instituciones en las cuales se dispongan de diversos mecanismos de captación de recursos.

En tal sentido, analizaremos en términos generales en el presente documento, los aspectos más relevantes para el mercado de la financiación de la educación superior pública española, fundamentalmente desde el punto de vista de la oferta de dicho servicio.

En los últimos años, los gobiernos han utilizado los incentivos financieros como el mecanismo más efectivo para influir en el funcionamiento de las universidades. Sin embargo, de acuerdo al documento «The Financing of Higher Education in Europe»¹³, estudios del Banco Mundial y de la OCDE muestran que las universidades europeas están seriamente por debajo de los fondos requeridos.

Asimismo, se señala que si el sistema universitario europeo quiere ser una «referencia mundial», no sólo deberá mejorar sus esfuerzos para hacer de éste un modelo más eficiente y efectivo, sino que los recursos que requieren las universidades necesitan incrementarse sustancialmente.

Como todo bien o servicio, la educación se transa en un mercado; es decir, en un espacio geográfico al cual concurren oferentes y demandantes –en este caso del servicio educativo superior–. En el siguiente diagrama se presenta un resumen del Mercado de la Educación Superior en España, en términos generales, el cual se irá desarrollando en la medida en que vayamos incorporando otros elementos al análisis.



Fuente: Elaboración propia.

* El caso de las Universidades Privadas incluyen a los centros de estudios universitarios que dependen de la Iglesia Católica.

13. Cfr. EUROPEAN COMMISSION. *Study on «The Financing of Higher Education in Europe»*. Belgium. Completed by European Research-Associates (EU-RA). Vol. I. December 2004.

En lo que se refiere a la educación universitaria, podemos decir que fundamentalmente sus oferentes son las universidades e institutos universitarios. En fin, todas las instituciones dentro del sistema educativo que ofrecen a los estudiantes interesados la posibilidad de cursar estudios de educación superior. Dichas instituciones pueden ser de naturaleza pública, privada o religiosa, de acuerdo a lo establecido en la Ley del año 2001 que la regula.

Por su parte, los demandantes de ese servicio son los estudiantes. No obstante, cada vez más aparecen personas jurídicas (empresas, distintas organizaciones públicas y/o privadas, entre otros) que recurren a las universidades con la finalidad de obtener los servicios de cursos de extensión profesional, asesoría, consultoría. En fin, los interesados en adquirir parte de los conocimientos, investigación, desarrollo e innovación que se produzca en las mismas.

¿Cómo se financian los demandantes del servicio educativo universitario?

La demanda del servicio de la educación terciaria depende fundamentalmente de los estudiantes. Sin ellos las universidades no podrían efectuar la más importante de sus funciones, la que está vinculada con la formación académica de los alumnos.

Es de resaltar que los estudiantes, –como se hizo referencia anteriormente– no son los únicos demandantes del servicio universitario, ya que el mismo también es requerido por empresas, instituciones financieras e instancias del Estado, entre otros. Sin embargo, se puede afirmar que si bien el Estado les otorga a las universidades el mayor porcentaje de su presupuesto, la cantidad de recursos monetarios que ingresan a esas casas de estudio, por concepto de la prestación de sus servicios propiamente, provienen mayoritariamente de las matrículas de sus estudiantes.

Existen muchas formas sobre cómo los estudiantes pueden financiar sus estudios universitarios: a través de recursos propios, becas, créditos educativos, las bolsas de trabajo, entre otros. Hay muchos estudios acerca de la importancia e impacto de cada uno de esos mecanismos.

¿Cómo se puede financiar el servicio educativo universitario por parte de su oferta?

De acuerdo a la Ley Orgánica de Universidades, ésta señala que las únicas instituciones que pueden prestar el servicio de educación superior son las universidades e institutos universitarios de Investigación. Estos últimos sólo pueden ofrecer estudios de postgrados y doctorados.

Si los ingresos de las universidades provienen casi de forma exclusiva o en un muy alto porcentaje del gasto público –central o descentralizado– que realice el Estado en las mismas, diremos que se trata de *Financiación Pública*.

Éste es el caso de la mayoría de las universidades de países como Alemania, España, Francia, Grecia y Portugal, así como en muchos latinoamericanos, donde al menos un 75% de los ingresos de la mayoría de sus casas de estudios proceden del Estado.

La *Financiación Privada* de las universidades se da cuando es la matrícula de los estudiantes o los aportes de particulares, –sean personas naturales o jurídicas–, los que constituyen la principal sustentación económica de esos centros de estudio. Este es el caso concreto de las 22 universidades privadas o de la iglesia católica en España, la mayoría de las cuales se han creado en los últimos 25 años. Igualmente, con estas características apreciamos el caso de algunas universidades tanto norteamericanas como latinoamericanas y asiáticas, entre las cuales podemos citar por su importancia y contribución académica Harvard, Yale y Massachussets Institute of Technology (MIT), entre otras.

Cuando existan aportes de las diferentes instancias de la administración pública, de la matrícula estudiantil, así como de entes privados a un mismo centro de estudios superiores estaremos refiriéndonos a una forma de *Financiación Mixta*. En este caso, podemos mencionar la mayoría de las universidades de Australia, Chile, Japón y Corea, donde la matrícula, así como los aportes del Estado y otras aportaciones cubren en porcentajes muy homogéneos los costes de esos centros de estudios.

En tal sentido, las universidades en pro de mantener su rol como centros de estudios autónomos, deben procurar diversificar los recursos, captar fondos y aplicar distintas estrategias para involucrar a sus contribuyentes en su tarea y de esa manera garantizar su permanencia y desarrollo en el tiempo, es decir, en términos de las nuevas corrientes de desarrollo, ser sustentables.



Fuente: Elaboración propia.

En un informe realizado por un equipo coordinado por María Jesús San Segundo denominado «Financiación y Gestión de las Universidades» se señala que la combinación adecuada de mecanismos de financiación universitaria depende de los resultados que los diferentes instrumentos tengan sobre los siguientes objetivos, así como de la preferencia que se quiera dar a cada uno de ellos:

- I. Suficiencia financiera para garantizar que las universidades dispongan de los recursos necesarios para conseguir sus objetivos
- II. Eficiencia interna en la asignación de recursos dentro de cada universidad, para maximizar la «producción» a un coste dado
- III. Eficiencia externa: en la asignación de recursos de la sociedad a las universidades, y su reparto entre ellas
- IV. Igualdad de oportunidades de forma que la probabilidad de acceso a la Universidad (y de éxito dentro de ella) sea independiente del origen socioeconómico de los alumnos»¹⁴.

Si bien podemos decir que todos estos objetivos a su vez se encuentran muy interrelacionados entre sí, en relación a nuestro punto en referencia hay que resaltar fundamentalmente el caso del (I) y (III) por estar referidos con las formas de financiarse las universidades; mientras que por su parte, los otros dos objetivos podemos señalar que están más relacionados con aspectos de la gestión administrativa de los recursos de las universidades.

A continuación se presentan los mecanismos que disponen las universidades para financiarse.

a) Las matrículas procedentes de los estudiantes

En la mayoría de los países, los estudiantes culminan el bachillerato sin ninguna preparación para el campo laboral, por lo que es usual que continúen con sus estudios universitarios dedicados de manera exclusiva a ello. En estos casos, lo común es que las familias asuman el coste que implica no sólo el pago de la matrícula, sino también la manutención de los estudiantes mientras cumplen con sus funciones escolares.

Se debe señalar que un mayor compromiso de las familias y de los propios estudiantes en la financiación de su educación, debe estar fundado en el principio de que la enseñanza superior no sólo beneficia al conjunto de la sociedad, sino también y de manera especial, a cada uno de los individuos que la conforman.

14. Cfr. El referido informe fue elaborado por MONTSERRAT, Jordi; MORA José-Ginés; SAN SEGUNDO M^a Jesús, de las Universidades Complutense de Madrid, de Valencia y Carlos III de Madrid, respectivamente en el año 1999, publicado en la página Web www.uc3m.es

No obstante lo antes mencionado, cabe resaltar que en países como Alemania, Noruega, Hungría, Argentina y Brasil sus universidades no cobran ningún tipo de matrícula, mientras que apreciamos que en países entre los que se encuentran Japón, Chile, Austria sí se debe pagar una matrícula. De acuerdo a cifras de la State University of New York¹⁵, en Corea y Japón, la matrícula cancelada por los estudiantes, en promedio cubre más del 35% de los gastos de la educación superior.

En el caso de España, tenemos que de acuerdo a las cifras de los presupuestos de las universidades públicas, el ingreso promedio que obtienen esas universidades por concepto de Tasas y Precios Públicos es aproximadamente del 20% del total de ingresos que dichas instituciones generan. Hay que resaltar que el monto de las matrículas incluidas en dichas categorías son establecidas mediante decretos de cada Comunidad Autónoma, que regulan las Tasas y Precios Públicos antes referidos.

Expuesto lo anterior, y considerando que las universidades requieren de mayores recursos para su funcionamiento, autores como Montserrat, Mora y San Segundo¹⁶, señalan que deben ser los aportes privados los que crezcan de manera más rápida y así profundizar en un modelo de financiación mixto.

b) Recursos otorgados por el Estado

La participación del Estado en las políticas educativas es un elemento innegable y de gran importancia. Si lo consideramos desde la perspectiva económica-financiera la participación estatal es necesaria para el otorgamiento de recursos financieros a las universidades, a la vez que debe fomentar el estímulo para que estos centros diversifiquen los recursos con los que deben operar y dar subvenciones a quienes lo requieran, entre otras funciones.

Con lo antes referido, debemos partir de la base de que si bien es el Estado quien debe garantizar los fondos que cubran buena parte del coste del servicio educativo, –sobre todo en las etapas de la educación obligatoria–, es también éste quien en la medida en que se vaya ascendiendo dentro de los distintos niveles educativos, estimule a las universidades para que puedan generar otras vías de financiación que de alguna manera, también les permita profundizar no sólo su autonomía académica y administrativa, sino también financiera.

En tal sentido, podríamos hacer el símil del Estado, como los padres, y las universidades como sus hijos o hijas. Para expresarlo en pocas palabras diremos que todo padre debe ser más cuidadoso y protector con sus hijos en los primeros años, debe ayudarlos a que se desarrollen y que éstos lleguen a ser independientes en un momento dado, en la medida en que ellos vayan cre-

15. Cfr. BRUCE, Johnston.: *Financing Higher Education*. State University of New York. New York. Chancellor. 2003.

16. Cfr. SAN SEGUNDO, María Jesús. (Coord.). Op. Cit.

ciendo. Es decir, el Estado debe fomentar el crecimiento en todos los niveles de sus universidades con el fin de que éstas se hagan más independientes. Lo anterior no implica que se dé una ruptura entre ambos individuos, todo lo contrario, aun cuando los hijos ya estén formados los padres continúan estando pendiente de ellos y viceversa, hay una relación que implica mayor madurez por ambas partes. Debe ocurrir lo mismo en la relación Estado-Universidades.

Es por ello que cada vez más, la mayoría de los países están considerando la inclusión de la participación de otros agentes distintos a los tradicionales como forma de captación de recursos para financiar la educación, sin que ello represente una menor participación de las funciones del Estado en esa materia.

Dada la crisis económica por la que están atravesando varios países tanto en América, Asia y Europa en los últimos tiempos, muchos de sus Estados destinan cada vez menos recursos a la Educación Superior en términos reales, lo cual ha ido ocasionando problemas a ese sector en distintas formas. De acuerdo a cifras de la OCDE –Education at a Glance 2003– se presentan los recursos en términos del Producto Interior Bruto (PIB) que destinan un grupo de países miembros de dicha organización a la educación superior, discriminando la contribución por parte del sector público y del sector privado, para el año 2000 y cómo ha variado el mismo con respecto al año 1995.

En tal sentido, se tiene que los recursos destinados a la educación superior, en términos del PIB, en países como Australia, Finlandia, Países Bajos, Noruega, Polonia y Reino Unido han disminuido en al menos un 11%, para el año 2000 con respecto al año 1995.

Igualmente, la participación mayoritaria en la educación superior –en todos los países referidos en el párrafo anterior– provienen de recursos del sector público, es decir ha sido muy baja la contribución del sector privado en los mismos.

Por otra parte, se observa que países como Canadá, Japón y Estados Unidos, en los cuales la contribución del sector privado es aproximadamente igual a la del sector público, muestran un comportamiento más estable, con tasas de crecimiento entre el 10% y el 12% en el período considerado.

Cabe resaltar los casos de España, Grecia y Portugal en los cuales los recursos destinados a la educación superior, en términos del PIB, en los últimos 5 años han sido bastante altos. No obstante, en todos esos casos los mismos siguen siendo menores al promedio de los países de la OCDE.

De acuerdo a investigaciones realizadas por José Gines Mora¹⁷ el porcentaje del PIB que debería dedicarse en España a la educación superior debería ser de 1,4%, manteniéndose la proporción de estudiantes universitarios en este país. Dicha estimación se fundamenta en el cálculo de regresión lineal entre el

17. Cfr. MORA, José Ginés.: *Financiación y diversificación de la educación superior*. Ponencia presentada en las Jornadas de Reflexión: *Retos presentes y futuros de la Universidad*. Consejo de Universidades e IVIE, Valencia. 1997. Pp. 99 - 111. 1997.

porcentaje de la población que sigue estudios superiores en los países de la OCDE y el correspondiente porcentaje del PIB que se destina a la educación superior, ponderado por el tamaño de los países.

Por otro lado, en un análisis realizado por U. Teichler¹⁸ (de acuerdo a referencias de estudiantes de distintos países) se señala que en los países del noroeste europeo los problemas de suficiencia de recursos en las universidades se han resuelto con abundante financiación de las instituciones y de los estudiantes, lo cual contrasta con la manera de financiación mayoritariamente usada en los países mediterráneos, que ha consistido en abaratar los costes, con aulas numerosas y escasos servicios. Esa situación de acuerdo al autor, genera una educación superior de peor calidad.

En el caso español se constata que de acuerdo a cifras de Eurostat para el año 2001, el 90% de los dineros que reciben las universidades provienen de los gobiernos regionales, mientras que el 8,6% del gobierno central y el restante 1,4% son otorgados por los gobiernos locales. A su vez, cabe señalarse que dentro de varias Comunidades Autónomas, se han establecido una serie de indicadores comunes para las universidades con la finalidad de alcanzar los objetivos de calidad y eficiencia establecidos y acordados entre las casas de estudios y sus Comunidades Autónomas, y de esa manera lograr una asignación de recursos más eficiente.

De forma general, podemos decir que los indicadores comunes miden evaluaciones de porcentajes de titulaciones, de programas de postgrados, de profesores, de coeficiente de duración media de graduados, de sexenios concedidos sobre sexenios totales posibles, puntuación media ponderada de grupo de investigación por ponencias, ingresos medios anuales de los últimos años, de unidades de administración y servicio evaluadas sobre el total.

Igualmente, se han establecido indicadores específicos tales como la relación entre el número de estudiantes participantes respecto al total, tasa de movilidad del alumnado, coeficiente respecto a ratio, indicadores de producción científica y relación entre estudiantes matriculados y total de puestos.

Cabe mencionar que el seguimiento a estos aspectos lo realizan comisiones de representantes tanto de las respectivas universidades, como de la sociedad en general y de las comunidades autónomas respectivamente.

Por otro lado, existen corrientes que afirman que el Estado debe incrementar la contribución fiscal de quienes estén en posesión de un título de enseñanza superior, lo que se ha denominado el «gradote tax». Es decir, que exista un aporte tributario adicional por parte de quienes hayan realizado estudios superiores y se hayan beneficiado del sistema educativo.

18. Cfr. TEICHLER, U. *The changing nature of higher education in Western Europe*. Higher Education Policy. 1996. pp. 89-111.

c) *Aportaciones empresariales*

Los principales aportes que reciben las casas de estudios superiores consisten en la clásica contribución que realizan muchas empresas a los centros de estudios superiores, muy común por los beneficios fiscales que puedan obtener esas compañías. Asimismo, muchas universidades prestan servicios académicos a empresas en todos los aspectos relacionados con los programas de capacitación y adiestramiento en distintas áreas, que no tienen más que otro fin que el de mantener actualizados a los trabajadores de las empresas participantes, por lo cual las mismas le pagan unos honorarios a los referidos centros de estudios.

Por otro lado, algunas universidades están generando recursos a través de los *Parques Tecnológicos y Científicos* que se desarrollan por la contribución entre las empresas y la colaboración científica de las universidades, con una gran importancia en la interacción de los centros de estudios con la sociedad.

Cabe resaltar que en España este tipo de iniciativas han tenido mucho éxito, dado que entre 1998 y el año 2004, existen 22 universidades que desarrollan parques científicos y 39 universidades colaboran con los mismos.

Otra iniciativa que involucra al sector privado surge de las *Asociaciones de antiguos alumnos*, que realizan aportes de contribución a las casas de estudios de donde egresaron. En España algunas experiencias han seguido dicho modelo, entre otros ejemplos, la Universidad de Navarra, una Universidad privada que tiene su propia asociación de antiguos alumnos, cuyos fines entre otros, es fomentar entre sus miembros la obtención de los recursos necesarios para que dicha Institución logre sus fines fundacionales, además de mantener un sentido de permanencia institucional con la Universidad de donde egresaron.

Otro modelo seguido en muchas universidades para generar recursos financieros es el denominado *Merchandising*, el cual se fundamenta en el sentido de pertenencia de las personas a una determinada institución académica que junto con la idiosincrasia de su cultura de consumo, hace que sea habitual encontrar en tiendas de esas universidades miles de productos relacionados con cada una de ellas.

En el caso español se tienen estrategias de marketing en este sentido, como puede ser el caso de la Universidad de Salamanca y su empresa *Mercurius*, especializada en la producción y venta de productos con la marca de esta institución.

d) *Las Fundaciones Educativas en General- Mecenazgo*

En el caso español, existen varias fundaciones cuyo objeto es el desarrollo de la educación superior, de las cuales muchas de ellas constituyen el principal sustento de varias universidades privadas. De las 20 universidades privadas españolas, el 45% de éstas han sido creadas o dependen de alguna fundación

benéfico-docente cuyas actividades fundamentales están dedicadas al referido nivel educativo.

Asimismo, cabe resaltar que igualmente existen varias universidades públicas españolas que si bien no dependen totalmente de fundaciones benéfico-docentes, cuentan con ayudas procedentes de este tipo de organización para obtener más recursos. Es el caso por ejemplo de la Universidad A Coruña en Galicia, la cual es la única beneficiaria de una fundación creada por vecinos de la zona y otros miembros de la sociedad civil coruñesa para contribuir con esa casa de estudios.

e) Organismos Multilaterales

Si bien los organismos multilaterales contribuyen con muchas universidades en América, África y Asia, no son comunes las ayudas de estos entes a las casas de estudios superiores de Europa. No obstante, se tiene para el caso español que algunas universidades reciben recursos provenientes del Fondo Europeo de Desarrollo Regional, lo que no deja de tener cierta importancia desde su consideración económica. En el caso particular de la Universidad de Salamanca, aproximadamente el 6,6% del presupuesto de ingresos para el año 2004 procedían de transferencias del exterior básicamente de dicho Fondo, así como de transferencias de la Unión Europea.

f) Las Titulizaciones como mecanismo de captación de recursos de las universidades

La Corporación Financiera Internacional (IFC) del Banco Mundial, ha puesto en práctica algunas operaciones innovadoras de captación de recursos financieros para centros universitarios de países latinoamericanos, como lo es el caso de la Universidad Diego Portales en Chile y el que se está efectuando actualmente en la Universidad San Martín de Porras del Perú, en los cuales, a través de determinado instrumento financiero denominado «Securitization» en inglés o «Titulizaciones» en español, les ha permitido generar nuevas fuentes de ingresos a dichas casas de estudios, cuyo uso fundamental está destinado a obras de infraestructura que de otra manera hubiera sido casi imposible realizar.

El proceso de Titulización consiste de acuerdo con Oldfield¹⁹ en la adquisición de ciertos créditos o activos por parte de un ente diferente al originador, quien crea un «pool» de activos, incorpora mejoras de crédito y emite nuevos títulos de deuda así resguardados, que son efectivamente un título (security), y que es colocado en el mercado de valores.

En otras palabras, es un proceso de transformación de activos ilíquidos que al transferirse permiten que un ente diferente del que lo origina emita un

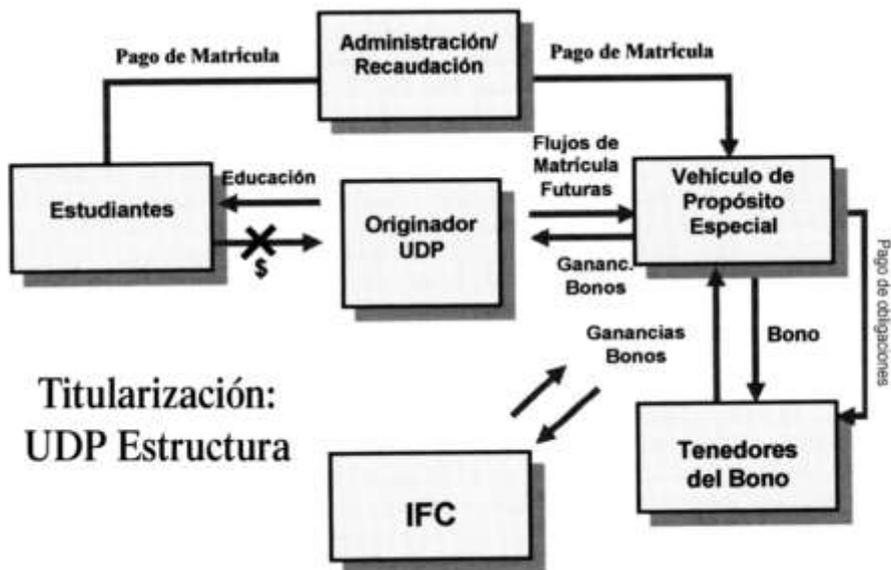
19. Cfr. OLDFIELD, George S.: *Making Markets for Structured Mortgage Derivatives*. Journal of Financial. Washington. 2000.

nuevo título líquido; pero la emisión es estructurada de forma que los riesgos originales se distribuyen óptimamente en el mercado, participando diversos agentes especializados en calificación de riesgo, aseguradores y suscriptores (underwriters) de la emisión y su posterior colocación se realiza en el mercado.

En tal sentido podríamos decir que, en el caso de la educación superior, una Universidad puede escoger una parte de sus activos, ya sean futuros ingresos por matrículas, edificaciones que posea, etc., y puede crear un ente que le permita emitir títulos de deuda respaldado en ellos. Es decir, sus activos que usualmente no son líquidos los transfiere a una entidad que pueda emitir un nuevo título con características de liquidez y que se pueda transar en el mercado de valores, –previa repartición de los riesgos que involucra la transacción–, además de las aprobaciones requeridas por parte de los entes involucrados, (en el caso español, los permisos de las Comunidades Autónomas), dado que son operaciones que pueden involucrar endeudamiento por parte de las casas de estudios.

Existen algunas universidades, particularmente las dos latinoamericanas referidas, que han empezado a ver en este mecanismo financiero una opción para captar recursos que les permitan realizar actividades que no podrían cubrir con los ingresos monetarios corrientes que se generan en ellas.

El esquema que se presenta a continuación describe de forma general el mecanismo del proceso de Titulización para el caso de activos de la Universidad Diego Portales (UDP) de Chile:



Fuente: International Finance Corporation

La Estructura de la Titulización de la referida Universidad consiste en que ésta, –quién es el originador–, presta sus servicios educativos a los estudiantes, quienes pagan sus matrículas que van a un ente administrador que se encarga de recaudarlas.

En este caso, la UDP cedió el derecho de las matrículas, en particular de las licenciaturas de leyes, periodismo, publicidad y diseño para que las mismas se entregaran a un ente creado denominado «Vehículo de Propósito Especial». El tiempo de cesión de los Flujos de Caja que generarán esas matrículas es por 8 años, que a su vez es el plazo que constituye la duración del Bono emitido para tal fin.

El referido «Vehículo de Propósito Especial» es el que permite crear el Bono que será vendido a los Tenedores interesados en el mercado de valores, a la vez que le paga a éstos las obligaciones resultantes y le entrega a la Universidad y a la institución financiera que lo respalda, en este caso la (IFC), las ganancias generadas por dicho instrumento financiero.

Es de resaltar que en todo este proceso se deben definir una serie de aspectos como la estructura del bono, a la vez que se debe realizar una valoración del riesgo que tiene la institución emisora, así como de la institución financiera que respaldará la operación. Todos esos elementos se recogen en un documento que se entrega a los interesados al adquirir ese instrumento financiero en los mercados de valores.

La Titulización, a través de un Bono de US\$ 23 millones, realizada en la UDP de Chile, tenía como objeto expandir, modernizar y mejorar las operaciones de construcción de 3 edificios nuevos y restaurar 6 edificios existentes, a la vez que contribuir con la restauración de parte del casco histórico de la ciudad de Santiago de Chile. Asimismo, la Universidad busca incrementar la cantidad de alumnos a los que presta servicio, de 9.300 en el año 2004 a un estimado de 14.000 estudiantes para el año 2010²⁰.

Por otra parte, cabe mencionar un aspecto financiero de la operación que consistió en lo siguiente: la Corporación Financiera Internacional (IFC) garantizó parcialmente, por US\$ 7 millones a 8 años, el valor facial del bono chileno emitido por la Universidad por US\$ 23 millones, es decir casi el 30% del bono estaba respaldado por dicha corporación internacional. Esto tuvo importancia ya que además del respaldo financiero de dicha Corporación, la misma tiene gran experiencia y conocimientos en temas de educación en distintos niveles y en un ámbito internacional, lo cual es un aspecto a ser considerado por los demandantes de los bonos en los mercados donde coticen.

Teniendo en cuenta lo anterior, podríamos hacer un símil entre el concepto de las Tercias con las que se iniciaron muchas universidades –referidas al comienzo– y el concepto de Titulizaciones que se ha empezado a emplear en estos días por determinadas casas de estudios.

20. Información obtenida en la página web www.ifc.org.

En tal sentido, podemos concluir que en ambos casos son instrumentos que permiten generar recursos a los centros de estudios universitarios. Asimismo, si bien las Tercias se adjudicaban al mejor postor en subastas públicas, las Titulaciones recurren al mercado de valores, es decir, en ambos casos se tratan de operaciones públicas.

En fin, lo importante es que podemos señalar que desde sus inicios la Universidad ha buscado involucrar en su operación y gestión, en menor o mayor grado, a diferentes agentes de la sociedad.

Mecanismo de control de la financiación universitaria

En el caso español, de acuerdo a la Ley Orgánica de Universidades, se completan las competencias del Consejo Social, con el fin de que supervise todas las actividades de carácter económico de la Universidad y el rendimiento de sus servicios.

Esta instancia es la encargada de velar por el cumplimiento de las actividades que involucran aspectos económicos y/o financieros dentro de las universidades públicas españolas, a la vez que en las Comunidades Autónomas se dispone de una oficina encargada de las relaciones entre éstas y las universidades.

Balance de la opinión de un grupo de Gerentes, Vicerrectores y representantes del Consejo Social acerca de los mecanismos de financiación de las universidades

Se aplicó un cuestionario de 26 preguntas cerradas, vía electrónica, a una muestra de 56 individuos entre Vicerrectores de las áreas económicas y/o financiera de universidades, Gerentes y representantes del Consejo Social. El tipo de muestreo utilizado fue el Estratégico dado que el mismo presenta la ventaja de simplicidad y economía del diseño muestral.

Por su parte, los grupos de respuestas del cuestionario se agruparon de la siguiente manera: aportaciones que realizan las Comunidades Autónomas y otras instancias del Estado a las universidades, aportaciones que hacen las empresas a las universidades, aportaciones que realizan los estudiantes en la financiación de las universidades, la financiación universitaria y el mercado de valores, diversificación de fuentes de financiación y autonomía universitaria; y financiación de la Universidad y la competitividad de la misma

Los Vicerrectores y los Gerentes coinciden en un alto porcentaje (más del 80% en ambos casos) en que los aportes que realizan las Comunidades Autónomas a las universidades no son los requeridos para que éstas ejecuten todas sus operaciones, mientras que el 50% de los representantes del Consejo Social manifestaron estar *Bastante de Acuerdo* con el hecho de que los recursos que obtienen las casas de estudios de los gobiernos regionales son suficientes para efectuar sus actividades.

A su vez, todos los grupos encuestados señalaron estar *Bastante en Desacuerdo* con la afirmación de que la única fuente de financiación de las universidades debe ser el Estado a través de las Comunidades Autónomas, a la vez que manifestaron también su desacuerdo con la forma como esas instancias de gobierno asignan los recursos a las universidades.

Más del 75% de los encuestados en las tres categorías señaladas afirman estar de *Acuerdo* con que las universidades, para aumentar sus ingresos, deberían estimular las aportaciones tipo mecenazgos, donaciones y/o participaciones de fundaciones benéfico-docentes, provenientes de la sociedad en general, así como la posibilidad de solicitar aportaciones financieras de organismos internacionales.

Cabe resaltar que la opinión mayoritaria de los encuestados es muy favorable en relación a que debería aumentarse la participación de las empresas en la financiación de las universidades. Asimismo, los encuestados coinciden en que es poca la contribución económica que ingresan a las universidades, generadas por su participación en los parques tecnológicos y/o científicos.

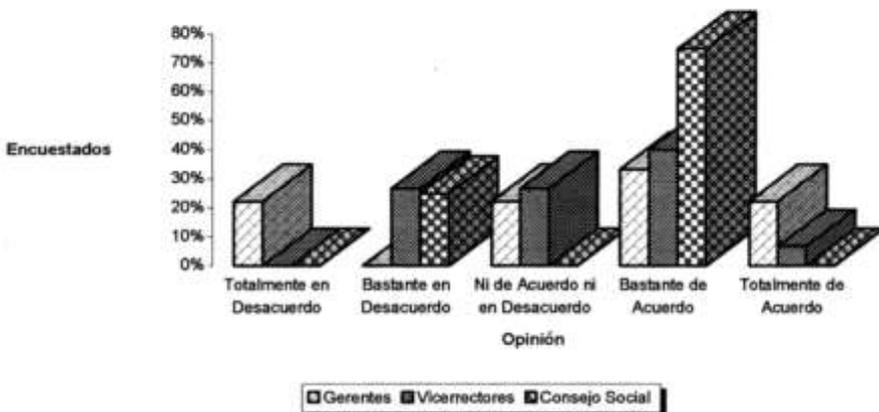
Las afirmaciones del cuestionario orientadas a considerar la posibilidad de que los estudiantes realicen mayores aportes en el pago de su matrícula arrojaron resultados con cierta dispersión. La mayoría de los tres grupos encuestados están *Totalmente de Acuerdo* o *Bastante de Acuerdo* con dicha situación, dado que consideran como «Pocos» los aportes que realizan los estudiantes por concepto de matrícula. No obstante, hay aproximadamente un 25% de los Gerentes y Vicerrectores que están en *Desacuerdo* con esa afirmación. De hecho, cerca del 15% de los dos grupos referidos consideran como «Mucho» los pagos por matrícula de los estudiantes.

En el gráfico que se presenta a continuación se puede observar que si bien existe una dispersión en la opinión de los encuestados en solicitar aportaciones a los titulados universitarios para contribuir con los ingresos de las universidades donde cursaron estudios, el mayor porcentaje de la opinión se concentra en la zona de estar de *Acuerdo* en aplicar este tipo de medidas.

En relación a las consideraciones de que las universidades recurran al mercado de valores, a través de la emisión de algún instrumento financiero, con el fin de aumentar su financiación, tenemos que en promedio los grupos encuestados están *Bastante en Desacuerdo*. No obstante, entre un 15% y un 20% de ellos no se mostró ni a favor ni en contra con ese tipo de planteamiento, a excepción de aproximadamente un 10% de los Vicerrectores que se manifestaron en *Bastante de Acuerdo* con recurrir a la aplicación de una medida de esa naturaleza.

Cabe resaltar que aún cuando la opinión de los encuestados depende de los cargos que los mismos ostentan de acuerdo al contraste realizado a través de la Chi Cuadrado, la relación entre esas variables es baja (de acuerdo a lo obtenido en el coeficiente de correlación), por lo que se puede afirmar que la

Solicitar aportaciones a los titulados universitarios



Fuente: Elaboración propia

relación entre la opinión de los encuestados y sus cargos, acerca de nuevas formas de financiación se podría mejorar recurriendo a mecanismos de información acerca de las bondades de aplicar nuevos instrumentos financieros que permitan aumentar los ingresos de las universidades y así ejecutar las obras para las cuales no contarían con los presupuestos necesarios.

En el caso particular de realizar una Titulización o Securitization de algún activo o pasivo de la Universidad, se obtuvo respuesta favorable en un 50%, sólo de los Vicerrectores, mientras que los Gerentes y miembros del Consejo Social manifestaron estar poco de acuerdo con aplicar algún tipo de medida de ese estilo.

De los resultados obtenidos en las encuestas, observamos que un alto porcentaje de los tres grupos de encuestados señalan estar *Bastante en Desacuerdo* o *Totalmente en Desacuerdo* con la afirmación de que un aumento de la participación del Estado en la financiación de sus respectivas universidades, ésta pueda afectar la autonomía de esas instituciones.

No obstante, en otra pregunta realizada acerca de que si la autonomía de la Universidad se ve afectada en la medida en que ésta dependa de una única fuente de financiación, la mayor parte de las respuestas se agruparon en estar *Totalmente de Acuerdo* o *Bastante de Acuerdo* con esa afirmación. A su vez, señalaron estar muy de acuerdo con otra afirmación que sostenía que si una Universidad tenía mayor autonomía financiera, entonces, tendrá como resultado mayor autonomía académica y administrativa.

Otro de los aspectos a considerar es la percepción que tienen los Vicerrectores y Gerentes de que el Consejo Social de las universidades no realiza com-

pletamente su función de promover la colaboración de la sociedad en la financiación de la Universidad. Por su parte, hubo variación en las respuestas dadas por los miembros encuestados del referido Consejo.

En síntesis, tenemos que de acuerdo con la opinión de los Vicerrectores, Gerentes y representantes del Consejo Social encuestados, las universidades deben diversificar sus fuentes de financiación, que son pocos los recursos que provienen por parte del Estado, que consideran que el Estado no debe ser el único agente que otorgue recursos monetarios a las casas de estudios superiores, que los estudiantes realizan pocos aportes por concepto de matrículas y que no están de acuerdo con que las universidades recurran al mercado de valores.

No obstante lo antes referido, las universidades tendrían que seguir recurriendo a los mecanismos de financiación clásicos que sería solicitar mayores aportes al Estado y aumentar el pago de matrícula de los estudiantes, lo cual a su vez podría generar las críticas de que son medidas que afectan a los estudiantes, además de que se estimularía más el ingreso en las universidades de los estudiantes provenientes de clases más privilegiadas.

Así como los estudiantes tienen distintas alternativas para financiar sus estudios dado que pueden recurrir a becas, préstamos educativos, bolsas de trabajo o a través de sus aportes directos, las universidades deberían buscar generar recursos provenientes de diferentes actores involucrados. Es decir, debe mantener los ingresos que provienen de las matrículas, de las Comunidades Autónomas, aportes privados, y a su vez desarrollar nuevas alternativas que le permitan diversificar sus ingresos, aunque para ello tengan que recurrir a mecanismos ya olvidados como las antiguas subastas públicas de las Tercias, o lo que es su actual equivalente, las Titulizaciones en el mercado de valores.

Leyes consultadas

- Ley Sobre Ordenación de la Universidad Española. BOE. 31/07/1943.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE. 06/08/1970.
- Ley de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado N° 209. 01/09/1983.
- Ley Orgánica de Universidades. Boletín Oficial del Estado N° 307. 24/12/2001. España. 2001.
- Ley Orgánica de Universidades. Boletín Oficial del Estado N° 307. 24/12/2001.
- Ley de Fundaciones y de Incentivo Fiscales a la participación privada en Actividades de Interés General. BOE N° 282 de fecha 25/11/1994.
- Real Decreto N° 55/2005 publicado en el BOE N° 21 de fecha 25/01/2005.

«REFLEXIONES SOBRE LA RATIFICACIÓN ESPAÑOLA DEL TRATADO POR EL QUE SE ESTABLECE UNA CONSTITUCIÓN PARA EUROPA»

Alfonso Diestro Fernández¹
José María Cruz Rodríguez²

Nuestra tarea más importante será el impulso de la participación en el debate sobre la ratificación del tratado constitucional (...). Nuestros grandes enemigos son la ignorancia y la indiferencia³.

Cuenta la mitología que *Europa* fue el nombre dado por Fénix y Perimeda a una hija suya. Un día, mientras la joven y bella Europa se bañaba en una playa del Mediterráneo con otras doncellas, un enamorado Zeus tomó la forma de un toro blanco para acercarse y secuestrarla y cargándola sobre sus espaldas la llevó a través del mar hasta Creta, donde ella le dio tres hijos. De lo que no quedó constancia en texto alguno es que éste la devolviera posteriormente a su lugar de origen, sentando así un peligroso precedente de desastrosas consecuencias. Desde entonces, a imagen y semejanza del mito, son pocos los poderosos que resisten la tentación de retenerla y disponer de ella como si fuera algo propio. La práctica sigue siendo común hoy en día. Como en cualquier secuestro, se aleja a la cautiva, en este caso denominada Unión Europea, de sus seres queridos –entiéndase de sus ciudadanos– y se administra y manipula la información que se da sobre ella, a fin de generar en dichos ciudadanos una situación de dependencia hacia los secuestradores.

1. Licenciado en Pedagogía. Becario FPI y Jean Monnet para jóvenes investigadores. Universidad Pontificia de Salamanca.

2. Licenciado en Comunicación. Cátedra Jean Monnet de Historia de la integración Europea. Universidad de Salamanca.

3. Josep Borrell, Presidente del Parlamento Europeo. Discurso en la ceremonia de sanción del *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa*, Roma, 29 de octubre de 2004. Recogido en la serie “En directo del Hemiciclo”, Parlamento Europeo, octubre de 2004.

En ocasiones, a los que esperan ansiosos noticias sobre su estado, se les manda alguna prueba de vida. La última, en forma de *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa* (Comunidades Europeas, 2004), texto que demuestra que la doncella, aunque ya vieja, goza de salud. Lo que no deja claro si, como *constitución*, pertenece a los ciudadanos o si, como *tratado*, sigue en mano de los Estados. Atendiendo a lo que en él se indica, la Constitución, y por lo tanto la Unión Europea, emana de ciudadanos y Estados por igual, encontrándonos entonces ante una tutela compartida. Pero nada más lejos de la realidad. La Europa de hoy no es aún de sus ciudadanos, por mucho que se les intente hacer creer lo contrario.

Sirva como ejemplo la ratificación española, en referéndum celebrado el pasado 20 de febrero, de la *Constitución Europea*. La consulta se saldó con un 76% de los votantes a favor del texto, un 17% en contra y una abstención de más del 57%, lo que, más allá de la aprobación del *Tratado*, evidencia otras realidades que habría que tener en consideración. En primer lugar, que como muy acertadamente apunta José Ignacio Torreblanca en un reciente informe sobre el referéndum realizado para el Real Instituto Elcano, éste porcentaje supone el menor índice de participación registrado nunca en una consulta nacional de éste tipo, sólo tristemente superado por el referéndum por el que los irlandeses dijeron “no” al Tratado de Niza. Nos encontramos pues ante un momento de alarmante separación entre el proyecto de construcción europea y sus ciudadanos. Pero además cabe señalar que dicho momento no puede concebirse como una situación aislada, sino que, muy al contrario, debe enmarcarse en una secuencia de constataciones de la constante existencia de dicha brecha, que si bien siempre ha existido, sólo en la última docena de años, a partir de la problemática ratificación del Tratado de Maastricht, ha hecho peligrar seriamente el proyecto europeo.

La escasa sintonía entre los pueblos europeos y la causa comunitaria responde a diferentes motivos. Uno de esos factores que originan esa brecha, y en el que nosotros nos detendremos en ésta investigación, puede extraerse de los datos recogidos por el estudio *Postreferéndum sobre la Constitución Europea*, realizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas. El sondeo realizado por el CIS muestra que, después del referéndum, prácticamente el 80% de los encuestados aseguraba tener un conocimiento bajo, muy bajo o nulo de la *Constitución*. El porcentaje incluso es mayor cuando se analiza el desconocimiento de otros aspectos relacionados con la Unión Europea. Por ejemplo, cerca de 9 de cada 10 encuestados ignora la respuesta o no acierta si se le pregunta por el nombre del presidente de la Comisión Europea.

El desconocimiento del *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa* es producto, prácticamente a partes iguales, de la falta de información y el desinterés ciudadano. Sirva de ejemplo de lo primero el que tres de cada cuatro españoles considere que lo visto u oído en la campaña no le ha ayuda-

do a entender el texto, y de lo segundo el que un número similar de ciudadanos reconozca no haberse molestado en leer siquiera una línea del texto constitucional.

Es decir, los constructores de la Unión Europea no han querido, sabido o podido combatir contra la ignorancia y la indiferencia, los dos grandes peligros señalados por el presidente del Parlamento Europeo, Josep Borrell, en el acto de la firma del texto constitucional celebrado en Roma en octubre de 2004.

La última conclusión extraíble de dicho estudio, coincidente con la que se puede obtener consultando los datos de las últimas oleadas del *Eurobarómetro*, es que, según señalan cerca del 80% de los encuestados, la información que reciben es escasa y poco atrayente.

Así, conforme a lo dicho hasta el momento, podemos establecer que si bien el referéndum español no servirá para entusiasmar al resto de opiniones públicas que deben ratificar la *Constitución* (Torreblanca, 2005: 1), al menos muestra a los constructores de la Unión Europea que existe una necesidad imperiosa de acercar Europa a sus ciudadanos. De igual modo, cabe entender de los datos expuestos que para favorecer dicho acercamiento entre ciudadanos y Unión Europea hay que informar a los primeros más o mejor, sabiendo que por mucha información que se ofrezca ésta no siempre es asimilada por la opinión pública. De modo que las estrategias de información y comunicación no serán útiles sin preparar al ciudadano para que reciba los datos que se le transmiten. Como señala Eric Dacheux, para que la información *cuaje* hace falta crear previamente *un cuadro cultural y simbólico* (Dacheux, 2003: 7) que sólo puede nacer de la educación.

Las instituciones comunitarias, conscientes de que el proceso de construcción de la Unión ya no puede vivir de las rentas de la fe ciega de pueblos europeístas que, como el español, daban por bueno el actual proceso de construcción europea sin debates previos, han planteado una fórmula de gobierno alternativa que involucre al ciudadano: la *gobernanza* europea.

La *gobernanza* designa al arte o la manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero, promoviendo un sano equilibrio entre el Estado, la sociedad civil y el mercado de la economía. Conforme a lo establecido en el documento *La Gobernanza Europea: un Libro Blanco* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001), la *bueno gobernanza europea* es aquella en la que se cumplen los principios de apertura de la labor institucional, eficacia de las medidas puestas en práctica, responsabilidad en la gestión, coherencia de las políticas y participación de los ciudadanos.

La idea de *gobernanza* llama la atención sobre la importancia de la participación de los ciudadanos. Su implicación en los procesos políticos de la UE aparece cada vez más como requisito indispensable para el buen término de estos procesos. *Si se admite que la democracia en Europa se basa en dos pilares com-*

plementarios, la responsabilidad de los ejecutivos ante las asambleas legislativas europea y nacionales y la participación efectiva de los ciudadanos en la concepción y aplicación de decisiones que les conciernen, la reforma de los métodos de gobernanza europea se inscribe en la perspectiva de profundización de la democracia europea (Comisión, 2000: 4).

El concepto *gobernanza*⁴ definido por el Libro Blanco designa *las normas, procesos y comportamientos que influyen en el ejercicio de los poderes a nivel europeo, especialmente desde el punto de vista de la apertura, la participación, la responsabilidad, la eficacia y la coherencia* (Comisión Europea, 2001: 8). Esta definición, que puede resultar bastante compleja a simple vista, describe a la manera en que la Unión utiliza los poderes que le otorgan sus ciudadanos, producto del *pacto democrático* existente entre ciudadanos e instituciones. *La gobernanza Europea se refiere a las formas en que las cosas podrían y deberían hacerse*. Según Freixes (2002: 2) *la Gobernanza Europea representa las reglas del juego en la UE, basándose en el respeto a los principios de apertura, participación, la responsabilidad, la eficacia y la coherencia*.

El Libro Blanco de la *Gobernanza* no hizo sino abrir el proceso de debate y acción sobre la reforma de las *reglas del juego* en la UE, para consolidar y legitimar aún más el Estado de Derecho y limar el déficit democrático que sufre la UE en la actualidad. Acercar a los ciudadanos a la participación en las políticas de la UE es una tarea ardua y compleja que, depende, además de los esfuerzos de las Instituciones de la UE, de los propios ciudadanos (Alfonso y Diestro, 2005: 20-21).

La buena *Gobernanza Europea* necesita de la participación de todos los agentes de la vida de la Unión. En virtud de los postulados de la democracia, la sociedad civil organizada debe participar en los asuntos de la vida política para que la representación, la confianza y la identidad se vean afianzadas. Uno de los aspectos más relevantes y destacados del proceso abierto por la Comisión sobre la *Gobernanza Europea* es la necesidad de la participación ciudadana en los asuntos públicos y de la vida política de la UE para limar el déficit democrático y de identificación existente a principios del siglo XXI.

Sólo por medio de esa participación ciudadana, posible una vez que la educación y comunicación acaben con la ignorancia y la indiferencia; sólo en el momento en que se dé un verdadero gobierno europeo de los pueblos, aunque éste sea ejercido de manera indirecta; sólo cuando quienes retienen a la bella Europa entiendan que ésta pertenece a los ciudadanos y que éstos, cansados del largo secuestro, la demandan; la cautiva volverá a la playa de la que nunca debió salir, y así envejecer placidamente entre los suyos. La coyuntura histórica de los hechos legitima al pueblo europeo a reclamar la liberación de los lastres economicistas que arrastra Europa.

4. La definición de la *gobernanza* aparece por primera vez definida en el Programa de Trabajo de la Comisión, preparatorio del Libro Blanco (Comisión, 2000: 4).

Bibliografía

- ALFONSO SÁNCHEZ, J. M., Y DIESTRO FERNÁNDEZ, A. (2005): *La nueva gobernanza. La participación de la mujer en la política de la Unión Europea* (Salamanca, Kadmos).
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS: *Postreferéndum sobre la Constitución Europea, Avance de resultados*, estudio nº 2.595, febrero-marzo de 2005, disponible en <http://www.cis.es> (Consulta el 12 de mayo de 2005).
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000): *Libro Blanco sobre la Gobernanza Europea. Profundizar en la democracia de la UE. Programa de trabajo*. SEC (2000) 1547/7 final. Bruselas, 11-10-2000. Disponible en URL: <http://europa.eu.int/comm/governance/work/es.pdf> (Consulta de 3 de mayo de 2005).
- (2000 b): *Hacer la nueva Europa. Objetivos estratégicos 2000-2005*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, COM (2000) 154 final, Bruselas, 9 de febrero de 2000. Disponible en URL: http://www.europa.eu.int/comm/off/work/2000-2005/com154_es.pdf (Consulta de 2 de mayo de 2005).
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001): *La Gobernanza Europea: un Libro Blanco*. COM (2001) 428 final, Bruselas, 25-7-2001. Disponible en URL: http://europa.eu.int/eur-lex/es/com/cnc/2001/com2001_0428es01.pdf (Consulta de 1 de mayo de 2005).
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2004): *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa* (Luxemburgo, Oficina de publicaciones de las Comunidades Europeas).
- DACHEUX, E. (2003): «L'inaccessible étoile: la politique d'information et de communication des institutions européennes», en *Rapprocher l'Europe des citoyens, une nécessité?*, *Recherches en communication*, Université Catholique de Lovaina.
- FREIXES, T. (2002): «El futuro de Europa y la gobernanza Europea», en *Contribuciones de las organizaciones al Foro de la Convención, El futuro de la UE a debate* (Europa-EU). URL: http://europa.eu.int/comm/governance/contr_ied_es.pdf (Consulta de 9 de mayo de 2005).
- TORREBLANCA, J. I.: *El referéndum sobre la Constitución Europea en España: una doble decepción*, Real Instituto Elcano, 21-2-2005, disponible en <http://www.realinstitutoelcano.org> (Consulta de 11 de mayo de 2005).

«DOS MODOS DE FUNDAMENTAR FILOSÓFICO Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS»

Tiago Gomes Landim¹

Desde la Grecia Clásica, innumerables modelos de filosofar fueron criados, contemplando desde pequeñas y sutiles mudanzas hasta verdaderas revoluciones en relación a los anteriormente propuestos. Estas evoluciones, o involuciones –como deseen– tuvieron su protagonismo menor o mayor en las diversas esferas y dimensiones de la vida humana, sea ella individual y/o colectiva. El hecho es que niveles importantes de nuestra vida sufrieron influencia directa o indirecta de ideas filosóficas. Con una pretensión de humildad intelectual frente a la gigantesca empresa que sería tematizar aquí todos los principales modelos de filosofía que históricamente fueron surgiendo, me propongo presentar dos modos de comportamiento argumentativo. Igualmente, no me propongo la tarea imposible de tratar aquí de forma satisfactoria todas las influencias sufridas en todas las esferas de la vida humana, sino que me propongo a tan solo exponer algunas pocas posibles influencias sufridas por la educación de estos dos modos de argumentación.

Toda reflexión es, cuando mucho, una tentativa nunca realizable de tocar la verdad en su totalidad. Mentes espacio-temporalmente limitadas con pretensiones de pensar la absolutidad. Este nuestro sueño a veces nos ciega los ojos y nos hace creer que nuestras reflexiones son el abarcar esta verdad absoluta: señores que somos de un mundo fantástico que se pretende real.

Para llevar a cabo estas pretensas ganas de pasar para la meta-historia –el nivel en que todo adquiriría un status de insuperable–, un paso muy prontamente trabajado, y quizás el más importante, en la Filosofía es el problema de la fundamentación de los argumentos utilizados. Lo que demuestra que el grado mayor o menor de seriedad del argumento es su capacidad de apuntar en qué se apoya para afirmar su teoría filosófica, ¿cual es el punto de partida

1. Doctorando en Filosofía de la Universidad Pontificia de Salamanca, Mestre en Filosofía Contemporánea por la Universidade Federal do Ceará – Fortaleza-Brasil; Licenciado en Filosofía por la Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza-Brasil; Miembro-Socio de la Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciencia (SBPC).

de sus afirmaciones, negaciones o cuestionamientos? ¿Que tiene sus argumentos, y de lo cual carecen los de otros, que los hacen adquirir una mayor aceptabilidad o respetabilidad?

No habré de entrar en el tenor específico de cada argumentación, ni pretendo exponer exhaustivamente los diversos matices de donde parten todos los filósofos, sino que tan solamente tentaré analizar dos modos muy específicos de proceder argumentativo: la utilización del argumento de autoridad y la tentativa de fundamentar sus propios argumentos de modo reflexivo.

El modo de proceder argumentativo más utilizado en toda la Historia de la Humanidad es, ciertamente, aquello que se vale del llamado argumento de autoridad: el pensador, al proponer una línea de reflexión trata de inmunizarla de posibles cuestionamientos, haciéndonos creer que él dispone de un fundamento incorruptible. Cuando alguien se arriesga y presenta una duda sobre esta reflexión, ya se depara con un argumento que desmoraliza al que cuestiona, y esto no se da en función de una contradicción presentada, sino por afirmar que si uno cuestiona es por no tener comprendido la tese que él critica, en lo mejor de los casos esto puede ser debido a su incapacidad intelectual. Otra posibilidad es que el que cuestiona no hace caso del hecho de que la tese que él intenta cuestionar ya es aceptada por muchos nombres de peso en la Historia de la Filosofía.

Esta táctica de auto-inmunización es bastante sencilla: si uno plantea cuestionar mis argumentos es porque tiene la ilusoria pretensión de que todos los que históricamente afirmaron lo mismo que yo no tienen razón, y esto no se puede llevar en serio. O entonces, lo que es casi lo mismo, quién presenta cuestionamiento acerca de mis argumentaciones lo hace por no haber sido capaz de comprender lo que yo quise decir, o por lo menos no lo ha comprendido en su severa y perfecta entereza.

Un lector atento y acostumbrado con las más actuales reflexiones filosóficas podría ya de pronto concluir que estos dos modos de defender sus tesis – que a mi modo de pensar representan dos lados de una misma moneda – es algo bastante utilizado en buena parte de la Historia de la Filosofía. La cuestión es, entonces, saber si es legítimo que seamos obligados a callar o si es legítimamente aceptable la auto-inmunización.

En realidad, cuando se utiliza del argumento de autoridad, se está huyendo de llevar sus argumentaciones hasta las últimas consecuencias, o sea, en vez de se confrontar con todos los cuestionamientos que puedan ser hechos a su teoría, la persona que recurre al citado argumento impide que el conocimiento alcance grados superiores al que ella fue capaz de llegar. El problema no sería, entonces, que el que cuestiona no tenga necesariamente alcanzado el mismo punto de la persona que propuso la tese, sino que también puede que él tenga ultrapasado dicha tese y perciba elementos que no fueron comprendidos por todos los anteriores, mismo que estos merezcan el respeto y la admiración que le es debido, pero nada más que esto.

Utilizándonos de Popper, en su libro *Conjeturas y Refutaciones*, se podría cuestionar el argumento de autoridad si partimos de la idea de que no existen fuentes de conocimiento más seguras que otras, todas ellas son pasibles de errores. Popper acusa a los esencialistas² de cometer el error de buscar el conocimiento como si hubiese un «pedigree» en algunas fuentes de conocimiento, es decir, como si hubiesen fuentes nobles de conocimiento, «racionalmente puro, sin mácula, derivado de la más alta autoridad – si es posible del propio Dios»³.

Acerca de la llamada «*veracitas Dei*»⁴ ya Platón ha utilizado de este artificio del lenguaje cuando dice que su verdad fue recibida en el contacto con la verdad divina. Parménides dice ser la diosa Diké, «la guardiana y poseedora de las llaves de la verdad», aquella que le ha revelado la verdad. Los poetas Hesíodo y Homero reivindicaban para sí una autoridad divina sobre el conocimiento de la verdad; el propio Platón contesta tal autoridad, mismo defendiendo el origen divino del conocimiento, en su famosa «teoría de la anamnesis»⁵. Según esa tendencia, en lo que concierne al conocimiento, nuestro pecado reside en impedir la manifestación de nuestra alma omnisciente, ignorar es un pecado o se relaciona con él.

Nuestro conocimiento no pasa de opinión, conjetura, *doxa* y no *episteme*. Jenófanes acreditaba en esto, cuando dijo que a nadie es dado conocer la verdad, puesto que no es posible ni al menos pronunciarle el nombre o mismo reconocerla⁶. O sea, si nosotros fuéramos a aceptar como válido el argumento

2. Que parten del presupuesto que existe una verdad esencial y que ellos obviamente fueron capaces de descubrirla en sus teorías.

3. «O substitutivo que proponho – ‘De que modo podemos esperar a detecção do erro?’ deriva do ponto de vista de que não existem fontes de conhecimento puras e absolutamente seguras, de que a origem ou a pureza do conhecimento não deve ser confundida com sua validade ou veracidade.» (POPPER, Karl Raymund, *Conjecturas e Refutações*, Brasília, Edunb, 4ª edição, 1972, pp. 53/54).

4. «... em outras palavras, nosso intelecto é uma fonte de conhecimento porque Deus também o é.» (Ídem, *Ibídem*, p. 37)

5. «Ao nascer, esquecemos; mas podemos recobrar a memória e recuperar o conhecimento que já tínhamos, ainda que só parcialmente: ao ver de novo a verdade nós a reconhecemos.» (Ídem, *Ibídem*, p.38). También: «Aprender(...) não é outra coisa senão recordar. Se esse argumento é de fato verdadeiro, não há dúvida que, numa época anterior, tenhamos aprendido aquilo que no presente recordamos. Ora, tal não poderia acontecer se nossa alma não existisse em algum lugar antes de assumir, pela geração, a forma humana.» (PLATÃO, *Fédon*, São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1987, p. 76, 72e)

6. «Y no hay hombre alguno que haya visto lo exacto, así como no habrá nadie que conozca lo que yo digo a lo largo de esta obra, respecto de los dioses y de todas las cosas. Porque, aún en el supuesto de que hubiera alguien capaz de expresar lo que realmente existe, no tendría este conocimiento por su propia experiencia. En todo no hay más que simple suposición.» (XENÓFANES, 21 B 24, Apud: GIGON, Olof, *Los Orígenes de la Filosofía Griega*, Madrid, Editorial Gredos, 1985, p.198)

de autoridad, ¿qué decir de que algunas de estas autoridades afirmaron justo lo opuesto, o sea que ningún conocimiento puede partir del presupuesto de que es mejor que otros?

Entre tanto, si fuéramos a tratar esta cuestión a fondo tendríamos que recorrer todo un artículo, lo que no es mi intento, a pesar de que tampoco yo he de desconsiderar las críticas que puntúo: la postura filosófica más adecuada hoy es abandonar todos los dogmas y buscar argumentos fuertes que nos sirvan de principios a partir de los cuales se puedan tematizar tesis igualmente fuertes. Y no, lo que sería el extremo opuesto, caer en el relativismo y obligarse a obedecer al consejo wittgensteiniano: «¡Aquello sobre lo que no se puede hablar, se debe callar!»⁷.

A la filosofía le restan pocas salidas posibles: el insistir con la postura de Aristóteles que afirma no ser posible que algunos tipos de mente alcancen determinados niveles superiores de reflexión filosófica⁸, y así, al negarse de salir en defensa de su tesis, Aristóteles cae en la parada dogmática del famoso Trilema de Münschausen (círculo vicioso, regreso infinito y parada dogmática), su modo de reflexión va a ser una constante entre muchos de los pensadores hasta hoy.

Entretanto, como ansío por tratar del otro modo de argumentar filosófico que, según pienso, ya he señalado en las entrelíneas de la crítica a los dogmáticos, dejo a otro momento o a otra persona ese debate que, en si, no es el objeto del presente trabajo, espero que el hecho de haber llegado hasta aquí pueda ser ya un despertar de nuevas cuestiones e instigue al lector a que avance hacia aguas más profundas.

Otro modo de argumentación es lo que yo denominaría «la tentativa de descubrir la autoridad de los argumentos utilizados», o sea, proponer que sus propios argumentos sean fuertes lo suficiente a punto de no necesitar de ayuda externa para que sean sostenidos. Ésta forma de argumentación fue tematizada por Aristóteles⁹ cuando quiso callar al escéptico, optando aquí, no por el argumento de parada dogmática, sino por la argumentación que desenmascara la contradicción latente en la actitud de quién niega sentido a la filosofía.

Cuando hablamos de contradicciones, debemos tener en cuenta diferentes tipos y niveles de complejidad. Hay contradicciones muy sencillas de las cuales se puede librar con pequeños cambios: como la contradicción de quién afirma, en castellano, que no sabe hablar nada en castellano; de ésta se puede huir apenas con el simple cambiar del idioma en el cual se habla, por ejemplo si se pronuncia la misma sentencia en portugués: «*eu nada sei falar em castelhano*».

7. Cf.: WITTGENSTEIN, Ludwing, *Tractatus Lógico-Philosóphicus*, São Paulo, EdUSP, 2ª Edição, 1994, 4.11/ 4.12: 177- 180.

8. Cf.: ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1986, I 1, 1095 a 2-11, I 2, 1095 b 4-6.

9. Cf.: Ídem, *Metafísica*, , São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1985, 980 a 21-1008 b 9.

Hay otro tipo de contradicción que puede ser encontrado, por ejemplo, en el caso de alguien que escribe: «yo no estoy escribiendo», también de ésta se puede escapar, basta que en vez de escribir, la persona lo hable o gesticule. Así como estos dos ejemplos, podríamos quedarnos citando otros innumerables modos de contradecirse y de superar tales contradicciones. La pregunta es si hay contradicciones de las cuales el sujeto no puede librarse sin que se auto-destruya como argumentante, y la respuesta es «sí, existen», son las llamadas contradicciones pragmáticas.

Pasemos, pues, entonces al nivel de contracción de la cual no se puede huir si se desea permanecer en el proceso argumentativo: se trata de la contracción pragmática o performativa, esto es la contradicción entre el contenido y el acto del habla. En este tipo de contracción el argumento está directamente en conflicto con la intención de lo que se desea proponer. Es lo que ocurre cuando el escéptico afirma que la filosofía no es posible, en este momento él ya está filosofando y así que se contradice al negar ser posible hacer lo que él está haciendo. Otros ejemplos pueden ser rescatados en la Historia de la Filosofía: un caso más reciente y famoso es el que está presente en el libro «*Tractatus Lógico-Philosophicus*», de Wittgenstein, cuando este afirma no ser posible tratar sobre la forma lógica cuando en todo su libro, y esto él mismo admite al final del libro, es justo lo que él está haciendo –necesitamos tener claro que no por estar admitiendo la contradicción ella debería ser desconsiderada, así como también que no se debe simplemente olvidarse de los argumentos presentes en los puntos que no están en contradicción en el mismo libro.

Lo mismo ocurre cuando alguien propone asertivas tales como: «todo es relativo», «toda regla tiene excepción», «la verdad absoluta es una ilusión de dogmáticos», entre otras, todas estas afirmaciones esconden de modo poco eficiente la contradicción presente, pero no es una contradicción semántica, ni sintética, tampoco lógico-formal, sino una contradicción entre lo que es afirmado y el acto de afirmar. Cuando uno afirma que todo es relativo, debe ser coherente y callarse, pues que su afirmación se vuelve contra su propia afirmación. Si es verdad que toda regla tiene excepción, entonces, para esta regla debe tener excepción, si es coherente afirmar que la verdad absoluta es una ilusión, por lo tanto, o esta afirmación no es verdadera o entonces es una ilusión de un dogmático disimulado en su falso relativismo¹⁰.

10. «Quem reflète sobre a relação entre ciência e ética na sociedade industrial moderna, vê-se, a meu ver, diante de uma situação paradoxal. Pois de um lado a carência de(...) uma obrigatoria para a sociedade humana como um todo foi tão urgente quanto em nossa era(...). por outro lado, a tarefa filosófica de uma fundamentação racional da ética universal jamais pareceu tão difícil(...); e isso porque nessa mesma era, a idéia da validação subjetiva, está igualmente prejudgada(...) pela idéia cientificista da 'objetividade' normativamente neutra ou isenta de valores.» (APEL, Karl-Otto, Teoria da Comunicação, São Paulo, Ed. Loyola, 2000, p. 407)

La búsqueda de superación de esta contradicción por vía directa necesariamente hace destruir el argumento. Para quien desea seguir afirmando estas premisas solamente existe la alternativa de callarse: el silencio sería la actitud más coherente, pero claro es que la vanidad que siempre entra como una intrusa puede impedir que el pensador admita que ha caído en contradicción, pues que siempre surge en las entrelíneas del discurso, impidiendo la radicalización coherente, la incapacidad de se reconocer el error que esté presente en su propio discurso, pero esto ya no es tema de nuestra presente discusión.

El hecho es que este método de argumentar pretende, a través de la radicalización del discurso, llevar a las últimas consecuencias la empresa de fundamentar lo que afirma y lo que niega. Y, para no caer en la parada dogmática en la cual grandes filósofos incurrieron, o como fue el caso de otros, para no apelar para el expediente del círculo lógico (vicioso) –que basa su argumento en otro que, a su vez, presupone el anterior al cual busca fundamentar– o mismo que se ponga en un proceso argumentativo que lo obligue a buscar fundamentación infinitamente, conduciéndolo a un regreso infinito.

La opción aquí es por considerar otro método para la filosofía que sea distinto del método hipotético-deductivo propio de las ciencias¹¹. Si no se hace este cambio sería obviamente inevitable la inconsistencia de los argumentos filosóficos que tuviesen la pretensión de superar la simple semiótica. Utilizándose de una expresión del segundo Wittgenstein, se trata, pues, de considerar que las reglas del «juego de lenguaje» de la filosofía son distintas de las reglas del «juego de lenguaje» de las ciencias, y no pueden representar el retorno a la postura de la inducción, ya tan consistentemente cuestionada y hasta hoy no reformulada satisfactoriamente.

El nuevo camino pasa por admitir que lo errado era la falta de clareza de cual sería el método adecuado a la Filosofía, y esto significa considerar un nuevo modo de caminar, adonde ya deben estar presentes todas las críticas que fueron lanzadas contra el edificio filosófico desde los primeros pensadores hasta los cuestionamientos de los autores contemporáneos como Heidegger, Wittgenstein, Popper y tantos otros¹².

11. «El concepto del falibilismo, así como el discurso consentido acerca del consenso o la disensión fundados, implican también, en mi opinión, que hay presupuestos de este uso del concepto acerca de los cuales no se puede dudar: con otras palabras, baremos o condiciones normativas de posibilidad de la fundamentación última pragmático-transcendental de la teoría del conocimiento y de la ciencia.» (APEL, Karl-Otto, Teoría de la Verdad y Ética del Discurso, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2ª reimpresión, 1998, p. 38).

12. «Neste sentido, a primeira condição é abandonar o que se denominou o caráter *especulativo*, metafísico, da filosofia: a única maneira de finalizar a disputa indefinida das escolas filosóficas é pôr à prova o conteúdo empírico de suas afirmações, isto é, submeter as sentenças filosóficas aos critérios da verificação empírica.» (OLIVEIRA, Manfredo Araújo de, Sobre a Fundamentação, EdiPUCRS, Porto Alegre, 1993, p. 45)

En este modo de argumentar se debe considerar, por ejemplo, que nuestra capacidad de comprensión es históricamente limitada, que jamás podremos tratar absolutamente sobre el absoluto, es decir, el nuevo método presupone, al contrario de los escépticos, que es posible tratar sobre el absoluto, pero no de modo directo, como en una deducción o inducción, sino de modo indirecto –por la imposibilidad de negarlo sin que el que lo niegue ya lo presuponga en su propia negación, o por la imposibilidad de afirmarlo sin que él ya esté presente como fundamento de esta afirmación¹³.

Entretanto, se debe tener en cuenta que hasta mismo de este modo jamás se podrá confundir con el abarcar del absoluto: y será siempre aquel que se nos escapa al concepto, pero al cual se puede referir reflexivamente. La tarea de la filosofía es, según esta postura argumentativa, la búsqueda de los fundamentos de todo argumentar coherente. Es decir, el método reflexivo se caracteriza como sendo el método filosófico en su esencia, y se trata de hacer con que el argumento se vuelve sobre si mismo en búsqueda de la fundamentación de su propia argumentación. Filosofía sería, entonces, la búsqueda reflexiva de los fundamentos de todo: vuelta sobre sí mismo para intentar ver hasta que punto tiene coherencia y consistencia sus argumentos, o si, al contrario, incurren en contradicción pragmática¹⁴.

Tomando como punto de partida el modo de procedimiento argumentativo que se basa en el apelo a una autoridad previamente dada y que nos impide de hacer cualquier cuestionamiento acerca de determinados aspectos de un modelo filosófico, se podría plantear pensar las consecuencias inmediatas en el nivel de la educación.

Propongo que usted, carísimo lector, pueda pensar conmigo ¿como sería una educación sacada del modo de argumentar que siempre parte del argumento de autoridad cuando se está argumentando? ¿Qué sería de un educador que no admite cuestionamiento de puntos de su teoría y que deslegitima a quienes plantean hacerlo? ¿Que tipo de educación puede surgir de un modo de filosofar que ya parte de ciertos dogmas? Tengo certeza de que, si un lector más acostumbrado con los argumentos pedagógicos se dispone a ayudarme, la reflexión podrá estar mejor concluida.

13. «El concepto de fundamentación pragmático-transcendental es basicamente distinto del concepto tradicional – presupuestos en el racionalismo o empirismo clásicos – de fundamentación como indiferencia a partir de algo distinto (deducción o inducción).» (APEL, 1998, op: cit., p. 129)

14. «Para preparar el paso del problema de la teoría de la verdad al de la fundamentación filosófica última (...) tengo que indicar la existencia de una clase de enunciados que, en mi opinión, y en cuanto a su pretensión de validez (...) son esencialmente diferentes no sólo de los enunciados de las ciencias empíricas de la naturaleza, sino también de los de una ciencia hermenéutica social o del espíritu.» (APEL, 1998, op: cit., pp. 103/104)

Bajo la máscara de una pretensa protección a la filosofía, los que se valen del dogma están, en realidad, protegiéndose a sí mismos y a sus teorías que, no pocas veces, de tan flacas, serían desenmascaradas pronto. Es de veras sencillo que uno pueda construir todo un edificio argumentativo partiendo de una base que no le pida muchos esfuerzos para hacerse respetar, utilizándose de la auto-protección contra todos los que puedan revelar que el rey está desnudo¹⁵.

Como yo he señalado arriba, es indudable que ni todos los que optaron por este camino del argumento de autoridad o de la auto-inmunización, lo hicieron sin segundas intenciones, es decir, ni todos los que insisten en este modo de proceder están bien intencionados. Siempre hay la famosa e hipócritamente encubierta vanidad personal que, por veces, impide que el diálogo fluya libremente y que el único criterio sea la búsqueda de la coherencia argumentativa.

Muchos de los más contundentes argumentadores se travisten de defensores de la verdad, pero, en realidad, defienden tan arduosamente una teoría que más parecen constructores de murallas que impiden el avance de aquellos que desean intentar alcanzar la verdad. El modelo educacional que puede surgir de aquí es de veras desesperanzador: la educación sería vertical, dogmática, el educador sería única y exclusivamente el profesor, que, dueño absoluto del conocimiento, repasaría las verdades, prontas e incuestionables. Aunque pueda pasar la falsa idea de que él se trata de un innovador revolucionario.

Cualquier educando que intentase preguntar algo que representase un cuestionamiento de las bases de lo que le es enseñado, éste debería, por lo menos, ser puesto en ridículo para que se evite que los demás puedan ser estimulados por su actitud rebelde. Una pregunta así recibiría como respuesta contundente la declaración de que el educando que pregunta es alguien que no ha comprendido la profundidad de lo que fuera enseñado, o por no tener obtenido los conocimientos debidos o por no ser intelectualmente capaz de obtenerlos. En ambas hipótesis, se protege la vanidad (inseguridad) del educador también con la inseguridad (vanidad) del educando que no desea ser visto como incapaz de ser tan listo cuanto los demás de su turma que no cuestiona absolutamente nada.

Utilizar el argumento de autoridad en educación puede ser ejemplificado con actitudes del tipo: «esto es así porque está escrito en el libro y quien lo escribió tiene autoridad para eso», o «si tú me estás haciendo esta pregunta es porque no has comprendido nada, o no fuiste capaz de captar la profundidad de mis explicaciones...». Con respuestas de este tipo, se calla el que cuestiona, pero no por haber presentado argumentos suficientes, sino por haber sido

15. Según Leibniz, todo lo que existir debe tener una razón suficiente. Cf.: LEIBNIZ, G. Wilhelm, *Novos Ensaíos Sobre o Entendimento Humano*, São Paulo, 1996, sobre todo en los Capítulos III y IV.

reprimido autoritariamente en su ímpetu argumentativo; no se deslegitima el argumento, pues no fue presentado ningún elemento, de hecho consistente, sino se busca deslegitimar el argumentador¹⁶.

Cuando la vanidad se pone como elemento clave, pero hipócritamente ocultado en la nebulosa de los argumentos vagos de la parada dogmática, del círculo vicioso, del regreso infinito, o mismo del argumento de autoridad, esto se torna más problemático todavía. El educador vanidoso –e infelizmente esto no es un espécimen en extinción– mata descaradamente el espíritu creativo, superior a sí. La mediocridad es la más terrible inquisidora sutil de muchos de los que deberían revolucionar el sistema caducado que históricamente hemos experimentado.

¿Como es posible que un alumno sepa algo que nunca nadie supo hasta hoy? Sería un desacato que el aprendiz pueda querer cuestionar algunas de las bases «milenarios» del núcleo duro de las verdades enseñadas hasta entonces.

Entretanto, otro comportamiento igualmente peligroso es lo que pueda proceder del modo de proceder argumentativo de los relativistas radicales, y eso ha sido la postura más utilizada en casi todas las propuestas de reforma de los sistemas educacionales en todo el mundo. El educador abandona la actitud de ser aquel que sabe todo y asume el extremo opuesto, de ser aquel que nada sabe, se iguala al educando, en un complicado democratismo, lo que no ayuda ni al educando, ni a la sociedad, tampoco a sí mismo o al necesario desarrollo del conocimiento humano.

Impedir que el educando cuestione todo lo que quiera es impedirlo de hacer avances que podrán ayudar a la Humanidad, pero también no ayudar que él perciba que hay algunos conocimientos que se imponen por medio del proceso argumentativo, es también impedirlo de hacer tales avances, pues si cada uno de nosotros que vamos surgiendo en el Planeta no tenemos tiempo para recrear todos los conocimientos que la Humanidad consolidó, el educador debe ayudar a que todos puedan percibir que hay atajos válidos que pueden ser tomados, aunque la decisión de tomarlos o no, es exclusividad del educando.

Nosotros no estamos en una amalgama del cual nada sabemos, ya hemos abandonado muchas cuestiones que otrora eran tenidas como fiables; hay, entretanto, ciertas realidades que aun se mantienen sólidas independientemente de todos los cuestionamientos que han sufrido. No nos encontramos en una constante negación absoluta de todas las cosas, de todas las realidades y de todos los conocimientos.

16. «...fracasó la fundamentación trascendental última de la ética, en el sentido de los presupuestos kantianos: y sólo queda mostrar si, o en qué medida, una transformación pragmático-transcendental de la filosofía trascendental puede conseguir la fundamentación última de la ética que fracasó en Kant, substituyendo el a priori irrefragable 'yo pienso' por el a priori del 'yo argumento'.» (APEL, 1998, op. cit., p. 154).

Es una nadería presuponer que el respeto por el educando pase por negarle la verdad de que ya hemos pasado por algunas encrucijadas, que ya hemos alcanzado algún nivel respetable de conocimiento y que hay algunas realidades que son irrenunciables bajo pena de auto-contracción¹⁷.

El verdadero filósofo es el que nunca parte del presupuesto de que algo no puede ser cuestionado, aunque él tenga clareza de que algunas cosas, que son los principios de todo, no podrán jamás ser negadas coherentemente. Aquí no se trata de impedir que sean hechos determinados tipos de cuestionamientos, sino de demostrar argumentativamente que uno debería evitar ciertos cuestionamientos para evitar contradecirse.

Así que, si alguien puede sacar alguna implicación de este modo de proceder crítico-reflexivo, seguramente que deberá hacerlo de tal forma que su comportamiento sea informativo y formativamente abierto para todos los cuestionamientos, y éstos sean considerados válidos aunque no todos en el mismo nivel. El educando deberá ser capaz de alcanzar un nivel creciente de criticidad, aprendiendo que hasta mismo sus cuestionamientos deben ser cuestionados y que no se puede poner todas las cosas en relativización absoluta: es decir, que hay algunas cosas que nadie puede negar sin contradecirse.

No puede ser considerado el relativismo radical, así como no se ha de llevar en serio el constructivismo radical. No se puede considerar la validez de la inmunización del conocimiento, así como no se puede aceptar como legítima la postura del profesor que se pone a sí y a sus conocimientos como intocables por cualquier cuestionamiento.

El ser humano es un ser de necesidades y posibilidades, cuyo existir presupone el estar en sintonía con todo el universo plural, pero la certeza de que el mundo es plural, esta no es plural, así que este ser humano tiene que asumir su lugar en la construcción del conocimiento que aun falta ser construido, pero no deberá, el educador, abandonar al educando a su propia suerte. Hay que responsabilizarse por un modo de educación que tenga fundamentos sólidos, que el educando se vea obligado a aceptar determinados conocimientos, pero no por cuenta un autoritarismo vacío, sino porque él haya sido convencido argumentativamente, que el educador enseñe cuáles son los elementos que tornan determinados niveles de conocimientos imprescindibles al avance óptimo de uno en vistas de su encuentro con la coherencia universal que respeta, pre-

17. «...gostaria de tentar reconstruir as condições de possibilidade e de validade de argumentação humana, e também da lógica, portanto. Essa abordagem diferencia-se da filosofia transcendental clássica de Kant a medida que vislumbra o 'ponto mais alto', com referência ao qual a reflexão transcendental deve ser abordada, não na unidade da consciência objetiva e da autoconsciência abordada de maneira 'metodicamente solipsista', mas sim na 'unidade intersubjetiva da interpretação' como entendimento do sentido e consenso quanto a verdade.»

serva y promueve la vida en todas sus instancias y estadios o fases de desarrollo o transformación.

Es una tarea del lector, especialista en educación, lo que no es mi caso, pensar cómo sería una pedagogía pautaada en estos elementos aquí presentados. Para no dejar una apertura peligrosamente amplia y mayor de la que yo propongo en el modelo educacional que yo tengo en mente, termino diciendo que hasta hoy, lo poco que he leído en la línea de propuestas pedagógicas, me hace pensar que la propuesta que mejor se adecua a la que yo aquí propongo es la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire y los que fueron profundizando su proyecto educacional. Al lector, deseo un buen inicio de investigación, puesto que siento ser este artículo tan solo un opúsculo del camino. Para empezar, yo relaciono abajo los siete libros de Paulo Freire que me parecen imprescindibles para quien desea poner el pie en este camino. ¡Buen viaje!

PAULO FREIRE: *(todos estos libros están traducidos al castellano)*

Educação como prática da liberdade, 23ª ed., São Paulo-Brasil, Editorial Paz e Terra, 1966. **Pedagogia do oprimido**. 23ª ed., São Paulo-Brasil, Editorial Paz e Terra, 1996. **Educação e mudança**. São Paulo-Brasil, Editorial Paz e Terra, 1981. Publicados, anteriormente en castellano (1976). **Pedagogia da esperança**. São Paulo-Brasil, Editorial Paz e Terra, 1992. **Política e educação**. São Paulo-Brasil, Editorial Cortez, 1993. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo-Brasil, Editorial Paz e Terra, (Coleção Leitura), 1996. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.(Pedagogía de la indignación. Madrid: Ediciones Morata, 2001. 149 p.)

«LOS NUEVOS SOFISTAS»*

Freddy Santamaría Velasco¹

*El único conocimiento que vale
es aquel que se nutre de incertidumbre
y que el único pensamiento que vive es aquel que se mantiene
a la temperatura de su propia destrucción (E. Morin).*

*Peor que una pedagogía
«instrumentalista», que una educación «cientificista» o
que un curriculum «tecnocrático» es, definitivamente,
una «pedagogía de la irracionalidad» (José Padrón).*

En la antigüedad griega se produjo, por vez primera para Occidente, una forma de conocimiento particular de alcanzar un grado mayor de desarrollo, esto es, la educación², que «es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y trasmite su peculiaridad física y espiritual»³ la cual se fue consolidando a través del tiempo, en todas épocas de la humanidad, de maneras diversas, trayendo consigo cambios decisivos de orden social, cultural y espiritual.

* Quiero dar las gracias al Profesor y sobre todo Amigo Gabriel Solórzano por su colaboración en este breve texto. UPB.

1. Natural de Bogotá (Colombia). Licenciado en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, y alumno de tercer ciclo de la Universidad Pontificia de Salamanca.

2. La palabra educación derivada del latín *educare*, presenta en su origen una significación múltiple: criar, alimentar, sacar de, llevar, conducir. Etimológicamente la educación consiste en hacer salir al infante de su estado primario; en términos generales la educación se puede definir como un proceso social que contiene intrínsecamente una dinámica activa, y que, para mejorar, se aprovecha de la reflexión que suscita en aquellos que la practican.

3. JAEGER, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura Griega*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994, 3.

Lo que entendemos por educación se presenta como la base de toda estructura social que rige una comunidad humana determinada, posibilitando su crecimiento y desarrollo mediante el uso de las distintas formas de cada *ethos* particular. En la Grecia antigua se genera para Occidente la primera forma de la educación que posibilitó la instrucción de sus individuos, la *Paideia*, cuyo ideal consistía en «la formación de un alto tipo de hombre» capaz de asumir el reto planteado en el devenir social.

La *Paideia* suele entenderse como «cultura», es decir, como un conjunto de conocimientos adquiridos o como «la totalidad de manifestaciones y formas de vida que caracterizan a un pueblo»⁴, no obstante, preferimos una acepción más particular, la de formación humana.

Cabe anotar, como lo expresa Jaeger, que el principio espiritual de los griegos no es el individualismo, sino el «*humanismo*», es decir, la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser. Desde esta perspectiva, se busca entender desde el contexto de formación humana, particularmente en la sofística, una interpretación valorativa de los aportes dados por quienes son considerados los primeros maestros de occidente. Así, lo manifiesta Hegel en el tomo II de *Lecciones sobre la Historia de Filosofía*:

«La necesidad de educarse por medio del pensamiento, de la reflexión, se había sentido en Grecia antes de Pericles: Se comprendía que era necesario formar a los hombres en sus ideas, enseñarlos a orientarse en las relaciones de la vida por medio del pensamiento y no solamente por oráculos o por la fuerza de la costumbre, de la pasión o del sentimiento momentáneo; no en vano el fin del Estado es siempre lo general, dentro de lo que queda encerrado lo particular. Los sofistas, al aspirar a este tipo de cultura y a su difusión, se convierten en una clase especial dedicada a la enseñanza como negocio o como oficio, es decir, como una misión, en vez de confiar ésta a las escuelas; recorren para ello, en incesante peregrinar, las ciudades de Grecia y toman a su cargo la educación y la instrucción de la juventud»⁵.

La sofística, entendida así, es el fenómeno de la historia de la educación que sentó las bases propiamente para el desarrollo del quehacer pedagógico, son los primeros maestros. Estos *maestros* irrumpen como una nueva clase de pedagogos de orientación diferente al contexto político y social del siglo V. Ellos comprendieron que el ideal pedagógico estaba por encima de los intereses del pueblo y de cualquier política estatal. Con ellos aparecen formalmente los profesores, presentándose éstos como los herederos directos de los antiguos educadores, es decir, de los rapsodas y poetas.

4. *Ibíd.*, 6.

5. HEGEL, G. W. F. *Lecciones Sobre la Historia de la Filosofía*. tomo II. México: Fondo de Cultura Económica, 1985, 12.

Los sofistas no gozaban de buena *fama* en la clase dominante griega, de ahí que eran mal recibidos por cierto grupo de ciudadanos. Estos maestros eran despreciados públicamente por las clases dominantes, porque de algún modo fueron los primeros en poner en duda las enseñanzas impartidas en la escuela tradicional y la forma *interesada* en que la educación beneficiaba a estas clases, marginado y *maleducando* siempre a la clase menos favorecida.

Los «devaluados educadores» pusieron el acento en la educación como el mayor valor humano. Reconocieron en el hombre común la capacidad de acceder a la virtud, *arete*, privilegio propio una clase minoritaria aristocrática. De esta manera subvirtieron el orden establecido ancestralmente de que los aristócratas fueran los únicos gobernantes, porque si la virtud era enseñable y cualquier griego tenía la capacidad de asimilarla, estaría posibilitado para gobernar. «La aparición de los sofistas sirvió para introducir las líneas de crítica al estado social y político existente, para tomar más en cuenta lo humano en la educación, para transformar en buena parte la acción formativa de la escuela y finalmente para impulsar la profesión docente»⁶.

A pesar de esto, la filosofía posterior a los Sofistas, en especial después de Platón, tuvo una aproximación muy negativa de la enseñanza impartida por estos maestros del conocimiento: «ojalá ningún miembro de mi familia, ningún amigo mío ni conciudadano ni huésped mío, lleguen a estar tan locos como para exponerse al daño que hacen estos sujetos, pues, evidentemente dañan y corrompen a sus seguidores»⁷. Esta forma de comprensión impulsada por Platón hizo que la tradición filosófica desestimara los valiosos aportes de los Sofistas, hasta el punto de negarles que poseyeran conocimientos sino pura opinión.

Actualmente la filosofía ha valorado las enseñanzas de los sofistas –filósofos como Hegel, Husserl y Heidegger especialmente-, pues han encontrado en ellas aportes significativos a la educación y algunos elementos válidos para la cultura de hoy, como lo son el relativismo, el escepticismo, subjetivismo y todas aquellas doctrinas derivadas de estas concepciones.

La sociedad contemporánea ha acuñado estas doctrinas filosófico-pedagógicas, entendiendo la necesidad de instaurar no sólo un cambio de época sino *proponiendo una época de cambios*, induciendo a un nuevo paradigma en la estructura global humana. Entendemos, pues, paradigma como lo afirmó Thomas Kuhn en su obra *La estructura de las Revoluciones Científicas*⁸: entendiendo paradigma como el conjunto de elementos que configuran una tradición científica y que además perpetúan una determinada visión y reglamentación ontológica del mundo. Los cambios de paradigma, de las revoluciones científicas

6. ACEVEDO, Jairo. *Historia de la educación y la pedagogía*. Medellín: U de A., 1984, 39.

7. PLATÓN. *Diálogos*: Menón 91c

8. KUHN, Thomas. *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

suponen –advierte Kuhn– una reordenación de los fenómenos que se tenían antes según unos nuevos criterios categorizadores; es decir, supone verdaderamente alterar la conceptualización de la realidad y por ello mismo, la propia realidad.

Un nuevo paradigma supone de antemano un cambio, unas nuevas *reglas de juego*. Las respuestas a las preguntas sobre las *ambigüedades* reconocidas corroboran una vez más que no hay epistemología ni desarrollada ni aceptada en las ciencias sociales y humanas. Lo que se ha venido conformando es una pluralidad de respuestas denominadas modernamente como interacción paradigmática⁹.

Kuhn afirma también que el concepto de paradigma se introduce en el mundo científico puesto que son ejemplos aceptados de la práctica científica real, ejemplos que incluyen ley, teoría, aplicación e instrumentación y proporcionan modelos a partir de los cuales se manifiestan las tradiciones coherentes de investigación científica¹⁰.

Desde esta postura paradigmática, la educación ha bebido de innumerables fuentes de saber, guiados por diversos campos disciplinares que han influenciado generaciones de educadores y educandos dejando profundas marcas en el desarrollo de los conocimientos, disciplinas y ciencias. Las facetas educativas nos han conducido a dar variedad de respuestas al hecho educativo y a su reflexión, creando un pluralismo *interesante* para una nueva forma de ver la educación.

Es necesario, dentro de estas respuestas o paradigmas, mirar la educación como la gran beneficiaria de esta pluralidad. La riqueza de ésta educación debería mostrarse en su efectividad y desarrollo, no obstante, se evidencia el marcado y confuso horizonte en el que estamos insertos. El premio Nóbel Colombiano Gabriel García Márquez afirma enfáticamente que la educación debe convertirse en un vehículo de creación y felicidad, un vehículo para el despliegue de los talentos de los niños y no por el contrario en una «castradora» de ideas:

«Nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y lo engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad e intuición congénita y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden que sin duda saben de nacimiento:

9. Para una ampliación del tema sobre los paradigmas y los cambios de época consultar el estudio de TURRO, Salvio. Descartes. *Del Hermetismo a la Nueva Ciencia*. Barcelona: Anthropos, 1985.

10. Para este tema es sugerente el capítulo X. LAS REVOLUCIONES COMO CAMBIOS DEL CONCEPTO DEL MUNDO. Cfr. *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 176.

que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso»¹¹.

La educación, vista desde la perspectiva histórico filosófica de la *Paideia* griega, tuvo tres grandes momentos: un primer momento, la educación homérica, que abarca la edad heroica del pueblo griego descrita en los poemas de Homero; un segundo momento, la educación clásica, que corresponde a la época de los sofistas, Sócrates, Platón y Aristóteles; y el tercer momento, lo ubicamos en la época helenística, que va aproximadamente desde la aparición de Alejandro Magno en la vida pública del mundo helénico, hasta el inicio del imperio romano, lo que comúnmente se le ha denominado la cultura Romano-helenística. Cada una de estas épocas tiene marcadas características propias, pero poseen en común un mismo elemento constitutivo, *el de la formación humana*.

Desde que se habla de formación humana en cuanto a la educación o *Paideia*, se nota claramente la influencia en todas las épocas, tanto clásicas como actuales, de la educación de los sofistas, por ser éstos los propiciadores de una nueva forma de pedagogía.

En la época helenística siempre hubo sofistas, como lo afirma Filostrato, en su obra *vidas de los Sofistas*¹², pero con un nombre y un acento diferente al de los sofistas del siglo V. Filostrato denomina esta forma de transmitir conocimiento como «la segunda sofística». Desde esta época hasta nuestros días, siguen teniendo fuerza las doctrinas de los sofistas, al punto que hoy se podría hablar del resurgir de la sofística como finalidad educadora. A la sofística actual se le denomina neosofística, la cual encierra planteamientos profundos en cuanto a la estructura del habla y del pensar, entendida ésta como lenguaje.

Otro rasgo característico de la educación sofística fue el relativismo, que de algún modo es el inicio del pragmatismo moderno. Relativismo que se deja ver en estos primeros educadores de Occidente que rechazan la verdad como «absoluta», bien sea desde el plano ético, político o científico. Esta postura los pone en contra de los filósofos socráticos (Sócrates, Platón y Aristóteles también llamados los filósofos de la virtud), inaugurando la larga controversia del pensamiento occidental entre los que creen férreamente que hay una verdad objetiva y eterna, en contra de quienes sostienen que toda verdad es relativa sea a los intereses y deseos de un sujeto, sea a las tendencias propias de cada época histórica o a las peculiaridades de una cultura determinada y compleja como la nuestra.

11. GARCIA MARQUEZ, Gabriel. *Colombia al filo de la oportunidad*. Misión de Ciencia, Educación Y desarrollo. Cooperativa editorial Magisterio, Bogotá, 20.

12. FILOSTRATO, Flavio. *Vidas de los Sofistas*. Madrid: Gredos, 1982.

Lucien Morin, en la introducción de su libro *Los Charlatanes de la Nueva Pedagogía*¹³, considera que la era de la información, la que hoy se vive, está íntimamente ligada al sofisma, al punto que la identifica como la era *neosofística*¹⁴:

No obstante, a pesar de los numerosos y difíciles obstáculos de esta clase, el hombre contemporáneo ha llegado a realizar su hercúlea hazaña: ha conseguido separar las fronteras del sentido común y la razón para proclamar así el advenimiento de la opinionitis o del «para-saber», es decir, del sofisma renovado. En otras palabras, cansado de perseguir durante varios milenios una evasiva y vaga racionalidad que no llegó a alcanzar jamás, a pesar de hacer de dicha racionalidad la definición de su propia esencia, cansado de tener que reemprender siempre de nuevo, al igual que Sísifo, aquellos caminos cognoscitivos tan poco productivos de sus predecesores, cansado, finalmente, de haber permanecido tanto tiempo en este planeta para conocer, en definitiva, tan pocas cosas, el hombre de los tiempos modernos ha decidido colmar sus deficiencias una vez por todas. Para tal fin, ha querido instaurar la opinionitis u opiniomanía: decir ser o conocer algo y creer ciega y obstinadamente en ello, hasta que se produzca la metamorfosis, sin choque ni violencia, es decir, hasta que la ficción y lo imaginario se vuelvan realidad, hasta que el error y la falsedad se vuelvan verdad. Prácticamente, decir que el hombre de hoy está viviendo el nuevo y glorioso momento de la opinionitis eufórica, es lo mismo que decir que vive la hora en que es absolutamente normal proclamar que «hablar de conocimiento de la verdad es un contra-sentido»¹⁵.

Pero aquí no termina su genial crítica el escritor canadiense al mundo contemporáneo, va más allá, sigue denunciando el confuso momento en que vivimos. Continúa el autor canadiense:

«... Basta con que alguien, no importa quién, exprese su idea, tampoco importa cuál, a condición de que ésta sea personal, subjetiva y sincera, para que brille la verdad espontánea, fácil y pura. Lo esencial ya no es decir algo, sino simplemente decir. Las palabras de un interlocutor cualquiera ya no son juzgadas según la veracidad de su contenido. Es más bien en el grado de sinceridad más o menos persuasiva del que habla donde tenemos que buscar el fundamento de toda afirmación. De este modo, lo más importante de todo es el relativismo caprichoso de las opiniones comprometidas. Una opinión comprometida es la que da la impresión de que puede ser seguida «hasta el final», es decir, indefinidamente, sin llegar a conocer el cansancio, el embarazo o el obstáculo; en el fondo, sin llegar jamás «hasta el final». Gracias a este

13. MORIN, Lucien. *Los Charlatanes de la Nueva Pedagogía*. Barcelona: Herder, 1975.

14. Cfr. Existe un excelente artículo del Doctor José Padrón, Profesor Universidad Simón Rodríguez (Caracas) sobre este tema y del cual nos valemos, el título es: *La Neosofística y los Nuevos Sofismas*. Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. No. 8. Septiembre 2000.

15. *Ibíd.*, 21.

tipo de opinión, la objetividad ontológica y epistemológica es cosa del pasado (...) La razón de la emergencia casi espontánea de la opinionitis reside en la contingencia subjetiva del querer individual y en el significado totalmente convencional de las palabras (...) En el fondo, es el sofisma renovado. (Los antiguos sofistas) inventaron de este modo la dialéctica (el arte de la argumentación) y la retórica (el arte de la persuasión) con el fin de sacar partido de su juego. Enseñaban que, con el dominio de dichas dos artes, un individuo podía sancionar a la vez la defensa del bien y del mal, de lo verdadero y de lo falso. Así, a causa de su voluntad de parecer y de su hábil utilización de las palabras (verbalismo o lenguaje cuantitativo), el sofista erigió, de algún modo, el prototipo de opinionitis»¹⁶.

Pese a esta «confusa» interpretación de la sofística en su sentido primigenio, es importante hacer una distinción radical en cuanto al contenido y la esencia de la finalidad pretendida por los pioneros de la pedagogía en Occidente, porque su punto de llegada era la enseñanza de la virtud política sustentada en el discurso como modo de sobresalir en la esfera de lo público. Si bien hoy se puede observar el relativismo desde las características enunciadas por el profesor canadiense Lucien Morin, no se puede equiparar el contexto y la finalidad de los sofistas. No podemos desconocer que nuestra llamada «sociedad del conocimiento» está estrechamente ligada a la era de la información donde se evidencia un aparecer continuo de verdades momentáneas, sin fundamento que distorsionan y enceguecen mentalmente a quien pretende encontrarle sentido a su existencia.

Se debe entender la sofística como un fenómeno histórico, cultural y pedagógico que tuvo en su origen un despliegue con características muy particulares en el siglo V, que posteriormente ha tenido innumerables interpretaciones, la gran mayoría distorsionadas en cuanto al fin pretendido por los grandes sofistas; se ha utilizado maquiavélicamente los métodos sofistas sobre todo en la contemporaneidad para justificar múltiples interpretaciones. Desde esta óptica interpretativa contemporánea, es usual ubicar corrientes filosóficas que favorecen el relativismo; José Ortega y Gasset podría insertarse desde el perspectivismo, Edgar Morin desde su pensamiento complejo¹⁷, al respecto dice

16. *Ibíd.*, 25.

17. El pensamiento complejo de Edgar Morin, se basa en la teoría de la información y de los sistemas, la cibernética y en los procesos de autoorganización biológica, construyendo un método que pretende estar a la altura del desafío de la complejidad. Según Morin estamos en la prehistoria del espíritu humano y solo el pensamiento complejo nos permitirá civilizar nuestro conocimiento.

Hay tres principios sobre los cuales construye Morin lo que podría ser el paradigma de la complejidad: el principio de recursividad organizacional, el principio dialógico y el principio hologramático.

El pensamiento complejo parte además, de las siguientes fuentes: la cibernética, la teoría de sistemas, la teoría de la información, la autoorganización en biología y el orden a partir del ruido.

este autor refiriéndose al hombre medida de Protágoras, «es en la conciencia donde nos objetivamos nosotros mismos para resubjetivarnos en un bucle recursivo incesante»¹⁸.

Aunque resulta forzoso equiparar, por la especificidad de la teoría y la época, el contenido del pensamiento de Morin, con el de los sofistas se puede notar rasgos característicos de aquel pensamiento, como lo es el intento por integrar la sabiduría humana desde las diferentes instancias del saber y ante todo por la holística y la dialógica, que permiten dotar al individuo de elementos válidos para la confrontación e interpretación del mundo.

Afirma el profesor José Padrón¹⁹ que se puede afirmar que el Siglo V. a. C, se caracterizó por un desplazamiento unilateral o desequilibrado hacia el valor de lo colectivo, es decir, por la búsqueda de leyes universales, conformación de cánones, polarización hacia la realidad material; ante lo cual se produjo la reacción y el enfrentamiento entre los períodos cosmológico y antropológico. Análogamente, también nuestra época actual estaría caracterizada por una reacción ante la avasallante polarización hacia lo impersonal y lo objetivante, representada por la maximización científico-tecnológica y las políticas internacionales sustentadas en el liberalismo económico.

Aun así, todas estas perspectivas de concebir el mundo permiten elaborar rápidas contrastaciones que funcionan como esquemas de base para ir cubriendo detalles empíricos e ir concibiendo estructuras más complejas. Otro de los rasgos de la sofística actual es el énfasis en las complejidades, la ambigüedad y el misterio, con su consecuente rechazo a las esquematizaciones, cualesquiera que ellas sean y sin analizar y evaluar el potencial de su productividad. El profesor venezolano José Padrón, en su riguroso estudio sobre *neosofística*, nos trae dos citas «*enriquecedoras*» de Einstein y de Edgar Morin, juntas nos ilustran frente a las posturas de la educación actual y lo que ellas demandan en el proceso de formación integral del individuo:

Las ideas principales de la complejidad parten de: la naturaleza humana multidimensional, la lógica generativa y la dialéctica.

Morin habla que la educación de los jóvenes se debe orientar desde el humanismo con raíces terrícolas, físicas, culturales, históricas y siderales. Afirma que es necesario educar siempre en la toma de conciencia de la comunidad de destino planetario frente a los desafíos de la vida y de la muerte que enfrentamos hoy. Educar en este horizonte de conciencia según el pensamiento complejo nos une en el espacio que denominamos tierra- patria. Para este propósito Morin diseñó un programa metódico intitulado *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro* con el aval de la UNESCO.

18. MORIN, Edgar. *La Noción de Sujeto*. Buenos Aires: Paidós. 1994, 67.

19. PADRÓN, José. *La Neosofística y los Nuevos Sofismas*. Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. No. 8. Septiembre 2000.

«No es suficiente enseñar a los hombres una especialidad. Con ello se convierten en algo así como máquinas utilizables pero no en individuos válidos. Para ser un individuo válido el hombre debe sentir intensamente aquello a lo que puede aspirar. Tiene que recibir un sentimiento vivo de lo bello y de lo moralmente bueno. En caso contrario se parece más a un perro bien amaestrado que a un ente armónicamente desarrollado. Debe aprender a comprender las motivaciones, ilusiones y penas de las gentes para adquirir una actitud recta respecto a los individuos y a la sociedad.

Estas cosas tan preciosas las logra el contacto personal entre la generación joven y los que enseñan, y no –al menos en lo fundamental– los libros de texto. Esto es lo que representa la cultura ante todo. Esto es lo que tengo presente cuando recomiendo Humanidades y no un conocimiento árido de la Historia y de la Filosofía.

Dar importancia excesiva y prematura al sistema competitivo y a la especialización en beneficio de la utilidad, segrega al espíritu de la vida cultural, y mata el germen del que depende la ciencia especializada.

Para que exista una educación válida es necesario que se desarrolle el pensamiento crítico e independiente de los jóvenes, un desarrollo puesto en peligro continuo por el exceso de materias (sistema puntual). Este exceso conduce necesariamente a la superficialidad y a la falta de cultura verdadera. La enseñanza debe ser tal que pueda recibirse como el mejor regalo y no como una amarga obligación»²⁰.

La enseñanza como un regalo y no como una obligación. Aquí es donde está la clave para entender el fin único de la educación, que es el gusto por el conocimiento como una manera de liberarse, de enriquecerse, de –como diría Borges– *una forma de felicidad*.

Para terminar, nos unimos al profesor Edgar Morin (la segunda cita que advertimos anteriormente propuesta por el profesor Padrón) que piensa que de igual modo como los antiguos sofistas tenían por fundamento lo antropológico, la modernidad y la postmodernidad ratifican este énfasis, que es en última instancia la esencia de todo acto humano de conocer:

«Hay un segundo principio de incertidumbre, y es que el sujeto oscila, por naturaleza, entre el todo y la nada. Para sí mismo, él es todo. En virtud del principio egocéntrico, está en el centro del mundo, es el centro del mundo. Pero, objetivamente, no es nada en el Universo, es minúsculo, efímero. Por un lado, hay una antinomia entre ese privilegio inaudito que el yo se concede a sí mismo y la conciencia que podemos tener de que esa cosa, la más sagrada y la más fundamental, nuestro tesoro más precioso, no es nada de nada. Estamos divididos entre el egoísmo y el altruismo. En un momento dado somos capaces de sacrificar ese tesoro por algo que contenga una subjetividad más rica, o aun por algo que trascienda la subjetividad y que podríamos llamar la verdad, la creencia en la verdad. ¡Por la Fe! ¡Por Dios! ¡Por el

20. EINSTEIN, *Mi Visión del Mundo*. Barcelona: Tusquets. 1995, 29.

socialismo! Vemos así esa paradoja de la condición de individuo-sujeto. La muerte, para cada sujeto, es el equivalente a la muerte del universo. Es la muerte total de un universo. Y, a la vez, esa muerte revela fragilidad, el casi nada de esa entidad que es el sujeto. Pero al mismo tiempo somos capaces de buscar esta muerte, horror, cuando ofrecemos nuestras vidas por la patria, por la humanidad, por Dios, por la verdad »²¹.

Puntualizamos con Morin –y con los Sofistas– desde los *Siete Saberes Necesarios para el Futuro*, que lo humano entendido como lo diferencial de las otras especies del universo es lo fundante para el comienzo de un nuevo tipo de formación. La neosofística se enmarca en una postura ecléctica de doctrinas filosóficas pero no representa desde la concepción original el pensamiento de los sofistas, esto en cuanto a los fines.

(Continuará)

21. MORIN, E. Op. Cit., p. 84.

«GUILLERMO DE OCKHAM. UN PENSADOR POLÍTICO MODERNO EN EL MUNDO MEDIEVAL»

Olmer Alveiro Muñoz Sánchez¹

En el marco del estudio de la política medieval, la academia se ve enfrentada indudablemente al estudio de un periodo de la teoría política; este segmento de la historia aparece representado en un periodo de transición del siglo XI al XIV, en donde la sociedad europea encuentra los inicios de nuevas tendencias económicas, de pensamiento como lo es el inicio de la Universidad Medieval², un cambio en la mentalidad con respecto a lo estético, y también se asiste a una transición del poder político representado en un primer momento por el Papa, quien justifica teológicamente la esencia del Poder Político en Dios³, y luego en la figura fundamental de los reyes. Estos siglos son fundamentales no sólo para entender el por qué en la sociedad medieval comienza una etapa de transición hacia nuevas reformas, llevando con ello a un cambio en la mentalidad con respecto a lo político, sino también porque es el momento en el cual se revalúan las concepciones sobre el poder político, alejándose de una concepción teocrática del mismo y acercándose a una civilista.

En Ockham se encuentra además del teólogo, al filósofo y al político, quien sorprendió en gran medida a los pensadores políticos medievales con sus conceptos avanzados sobre la política y el gobierno civil. En este sentido, esta corta reflexión no intenta convertirse en una investigación novedosa en todos sus aspectos, sino en una interpretación del presente político a la luz de los planteamientos Ockhamistas, además se tratará de afirmar la tesis fundamental sobre el autor, como uno de los primeros pensadores modernos, que, al igual que Marsilio de Padua, supo distinguir entre el poder espiritual y el

1. Licenciado en filosofía Universidad Pontificia Boliviana. Egresado de la Maestría en Estudios Políticos de la Universidad Pontificia Boliviana. Docente investigador del Grupo de Investigación en Estudios Políticos y del Grupo de Estudios Clásicos y Semíticos.

2. SOTO POSADA, Gonzalo. Diez Aproximaciones al Medioevo. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, 2003. Pág 47.

3. Ibid. Pág. 51.

poder temporal, entre el régimen político cívico y el de institución religiosa, y con el cual se daría en la posteridad el inicio a las teorías del Contractualismo moderno de la política, representada en dos grandes autores como lo son Thomas Hobbes y John Locke, caracterizados en los textos de análisis de la política moderna como los padres del Contractualismo y del racionalismo político moderno occidental y considerados posteriormente como los padres de la figura del estado moderno⁴ occidental europeo⁵.

Guillermo de Ockham, para finales del siglo XIII y los albores del XIV, aparece como una «china en el zapato», no sólo para los estudiosos de la filosofía sino también para aquellos que desde el punto de vista político intentan justificar el poder del Papa por encima de los emperadores y de los reyes. En este sentido es fundamental la Bula del Papa Bonifacio VIII⁶. En ésta se instituye la supremacía del poder espiritual sobre el poder temporal, considerando la sociedad ordenada en tanto cuanto cumple con los designios del Papa y de la Palabra de Dios, es decir, la política, el poder, lo civil y lo privado, corresponden únicamente a la potestad del Papa; él es quien determina quién se salva y quién se condena, quién puede participar activamente de la actividad política y quién no, quién es el santo y quién el profano⁷.

4. SABINE, George. Historia de la teoría política. México: Fondo de Cultura Económica, 1984. 480p.

5. SUÁREZ MOLANO, José Olimpo. Syllabus sobre filosofía Política. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Pág. 55-84.

6. La Bula no tenía un destinatario explícito. Ni siquiera hace referencia a hechos, y sus argumentos son teológicos y tradicionales. Sin embargo este documento Papal es uno de los exponentes más acabados de la doctrina de la *Plenitudo Potestatis* Papal, la plenitud o totalidad del poder en virtud de la identidad absoluta de los poderes petri-no-papales con los de Cristo, totalidad del poder que el Papa Bonifacio VIII se atribuía a sí mismo frente a su velado interlocutor, el Rey. D'AMICO, Claudia. El Conciliarismo y la teoría ascendente del poder en las postrimerías de la edad Media. En: *La Filosofía política clásica. De la antigüedad al renacimiento*. ATILO A, Barón. Compilador. Argentina. Eudeba. 2000. 285p.

7. La Bula del Papa Bonifacio VIII, citada en el Denzinger, reza así: *Bula Unam Sanctam. 19 de noviembre de 1302: «Por apremio de la fe, estamos obligados a creer y mantener que hay una sola y santa iglesia Católica y la misma apostólica, y nosotros firmemente la creemos y simplemente la confesamos, y fuera de ella no hay salvación ni perdón de los pecados... ella representa un solo cuerpo místico, cuya cabeza es Cristo, y la cabeza de Cristo, Dios. En Ella hay «un solo Señor, una sola fe, un solo bautismo» [Ef 4,5].Mas la Iglesia la veneramos también como única, pues dice el Señor en el Profeta: Arranca de la espada oh Dios, a mi alma y del poder de los canes a mi única» Sal 22, 21. Oró en efecto, juntamente por su alma, es decir, por sí mismo, que es la cabeza, y por su cuerpo, y a este llamó su única Iglesia, por razón de la unidad del esposo, la fe, los sacramentos y la caridad de la Iglesia. Ésta es aquella «Túnica» del Señor, «incon-sútil» (Jn 19, 23), que no fue rasgada, sino que se echó a suertes. La Iglesia, pues, que es una y única, tiene un solo cuerpo, una sola cabeza, no dos, como un monstruo, es decir, Cristo y el vicario de Cristo, Pedro, y su sucesor, puesto que dice el Señor al mismo Pedro: «Apacienta mis ovejas» (Jn 12, 17). «Mis ovejas», dijo y de modo genera, no éstas o aquéllas en particular; por lo que se entiende que las encomendó a todas. Sí, pues, los griegos u otros dicen no haber sido enco-*

Esta tradición, heredada del Papa Inocencio III, en su *Bula Venerabillem*, del año 1202, y luego ratificada por el Papa Bonifacio VIII, en su *Bula Unam Sanctam*, en la cual se afirma que el poder espiritual se encuentra por encima del temporal⁸, esto, según Ockham, es una contradicción misma ante la política, ya que ésta, al menos desde la tradición Greco-Latina, ha comprendido que si bien en un principio el poder político puede provenir de las deidades, no puede tener un sustento claro como reflexión y acción en el campo público si no está atravesada en primer lugar por el lógos, y en segundo lugar por la ley⁹. Su antecesor en la disputa sobre los Poderes, Marsilio de Padua, en su *Defensor Pacis* (la fecha probable en la cual escribe su obra Marsilio de Padua puede ser situada hacia el año 1324), no solo establece una plena autonomía entre lo temporal y lo supra-temporal, sino que separa claramente las aguas entre los hacedores y los enemigos de esa paz: «el príncipe causa eficiente y garante del bien vivir de los hombres, será por esto mismo causa eficiente de la tranquilidad, mientras que los que pongan impedimento a la acción del gobernante temporal lo serán de la discordia»¹⁰.

Cuando Marsilio de Padua se refiere a naturaleza de la ley, no la caracteriza como una norma que esté basada en la teoría teocrática descendente, sino que la ley es un «precepto coactivo», es decir, obligatorio, que le da toda la

mendados a Pedro y a sus sucesores, menester es que confiesen no ser de las ovejas de Cristo, puesto que dice el Señor en Juan que «hay un solo rebaño y un solo pastor»(Jn 10, 16). Por las palabras del Evangelio somos instruidos de que, en ésta y en su potestad, hay dos espadas, la espiritual y la temporal (Lc 22, 38; Mt 26, 52). Una y otra espada, pues, está en la potestad de la Iglesia, la espiritual y la material. Mas ésta ha de esgrimirse a favor de la iglesia; aquella por la Iglesia misma. Una por mano del sacerdote, otra por mano del rey y de los soldados, si bien a indicación y consentimiento del sacerdote. Pero es menester que la espada esté bajo la espada y que la autoridad temporal se someta a la espiritual... Que la potestad espiritual aventaje en dignidad y nobleza a cualquier potestad terrena, hemos de confesarlo con tanta más claridad, cuanto aventaja lo espiritual a lo temporal... porque, según atestigua la Verdad, la potestad espiritual tienen que instituir a la temporal, y juzgarla si no fuere buena... Luego si la potestad terrena se desvía, será juzgada por la potestad Espiritual; si se desvía la espiritual menor por su superior; mas si la suprema, por Dios solo, no por el hombre, podrá ser juzgada. Pues atestigua el Apóstol: «el hombre espiritual lo juzga todo, pero él por nadie es juzgado»(1 Co 2, 15). Ahora bien, esta potestad, aunque se ha dado a un hombre y se ejerce por un hombre no es humana, sino antes bien divina, por boca divina dada a Pedro, y a él y a sus sucesores confirmada por Aquél mismo a quién confesó, y por ello fue piedra, cuando dijo el Señor al mismo Pedro «cuanto ligares», etc. (Mt 16, 19). Quienquiera pues a este poder así ordenado por Dios «resista, a la ordenación de Dios resiste»(Rom 13, 2), a no ser que como Maniqueo, imagine que hay dos principios, cosa que juzgamos falsa y herética, pues atestigua Moisés no que en los principios, sino «en el principio creó Dios el cielo y la tierra» (Gén 1,1). Ahora bien, someterse al Romano Pontífice, lo declaramos, lo decimos, definimos y pronunciamos como de toda necesidad de salvación para toda humana criatura».

8. SABINE, George. Op. Cit, Pág. 275.

9. SUÁREZ MOLANO, José Olimpo Op. Cit. Pág. 18-24.

10. D'AMICO, Claudia. Op. Cit. Pág. 188.

caracterización posible como ley; así, son los hombres los que le dan sentido de obligatoriedad a las leyes para que los gobierne: «el gobierno, como parte instrumental del Estado, recibe su poder de este pueblo, es decir «LEGISLATOR HUMANUS», en quien todo el poder civil»¹¹ está presente.

Al analizar la intención de Marsilio de Padua con respecto a su función como un detractor de la teocracia Pontificia explica Anthony Black lo siguiente:

«La intención de Marsilio es erradicar de la mente de los hombres esa opinión perversa en relación con el poder temporal del clero, guiar a los hombres hacia la paz. Porque era su deber utilizar la inteligencia que Dios le había otorgado para proclamar la verdad y ayudar a los oprimidos; imitará a Cristo en la enseñanza de la verdad por la cual dicha plaga de los gobiernos civiles puede ser extirpada del género humano, y sobre todo de los pueblos cristianos, ofreciendo ciertas conclusiones y testimonios necesarios para los ciudadanos, tanto en condición de gobernantes como en cuanto súbditos»¹².

Con lo afirmado por Marsilio de Padua, se reconoce que existe una intención fundamental al escribir, y es la de escribir en términos generales para cualquier sociedad con el fin de que desde el punto de vista filosófico se pueda llegar a consolidar un pensamiento político sensato y racional a la manera de Aristóteles; en ese sentido se plantea el lugar y el objeto de las ciudades-estado italianas, en donde sólo encuentra la posición vertical del Papa con respecto al orden político, y al cual no se le puede discutir con su autoridad religiosa; las disputas entre el Papa Juan XXII con Luis de Baviera cada vez son más intensas, y llegan al punto de rompimiento no sólo diplomático sino también religioso; en esta medida se aboga por un orden político público, entendido éste como la posibilidad que existe en las sociedades democráticas de discutir y defenderse con argumentos de razón más que de fuerza.

Con Guillermo de Ockham, el pensamiento político en el medievo comprende graves consecuencias para la modernidad: sus aportes desde el nominalismo permite ver un acercamiento a la concepción posterior del individuo de Descartes, es así como el *Cogito, la res cogitans* del moderno puede verse claramente expresada en Ockham y su nominalismo¹³.

11. Ibid. Pág. 188.

12. BLACK, Anthony. *El pensamiento Político en Europa*. Cambridge University Press. 1997. Pág. 90

13. Los universales: su construcción sobre el tema es tributaria, en gran medida, de Abelardo -el filósofo de la ciudad o, más precisamente, el primer filósofo de la burguesía-: con él, ubica el universal en la mente, no fuera de ella, *in anime* no *extra animam*. Es que ese universal, *predicable de pluribus*, fuera del alma y en las cosas, es singular, uno en número. Y ninguna cosa numéricamente una puede, sin cambiar ni multiplicarse, existir en varios individuos. Nada puede, sin devenir varios estar a la vez presente en

El interés por las existencias particulares, los individuos, la interpretación teológica, la posición sobre el poder temporal y espiritual, lo convierte en todo un pensador moderno, entendido éste como un hombre que piensa en las instituciones fuera del contexto religioso y teológico, dándole la oportunidad al individuo y a la sociedad de decidir sobre sus instituciones, sus gobernantes, sus creencias y su libertad al referirse a sus derechos y deberes.

Las rupturas que este pensador medieval realiza con la tradición, lo llevan hasta ser condenado por hereje, situación que no sólo lo convierte en un paria de la sociedad, sino también en un hombre muy lejano de conseguir la salvación de su alma. A pesar de esto su pensamiento político se convertirá en el germen para que en sociedades como Inglaterra, Francia, España, sea asumido como un compromiso con las instituciones políticas y los ciudadanos puedan reconocer sus derechos ante el gobierno y pueda ser legitimado éste no por vías de la autoridad eclesiástica sino civil.

Guillermo de Ockham y su construcción teórica sobre el nominalismo hacen pensar que la sociedad compuesta de individuos puede determinar por la existencia de los mismos la pertinencia de sus intereses políticos. Es importante señalar que en este pensador la ruptura con la Iglesia en cuanto a la defensa de la *plenitudo Potestatis* es radical, no admite por ningún motivo que el Papa sea infalible y, por ello, él mismo condena al Papado de Aviñón por

varios seres distintos. «Toda realidad fuera del alma es realmente singular y una numéricamente»; la realidad es toda singular, formada de individuos vaciados en un bloque. Su singularidad no es algo añadido, es su esencia misma. El ser es individuo por lo mismo que él es; la individualidad no requiere explicación. Nada tiene que hacer en él un principio de individualización. La individualidad del ser excluye de él toda universalidad, incluso virtual. Para Ockham toda moral no es necesariamente de autoridad y de revelación, puede haber una ética natural y racional. Si la razón conoce naturalmente los valores morales, la voluntad puede realizarlos naturalmente, pues ella es esencialmente un libre arbitrio. El hombre es un ser libre, el acto meritorio es esencialmente un acto libre; se puede concebir, de *potentia Dei absoluta*, un acto meritorio que no proceda del *habitus* de caridad; no se puede concebir un actor meritorio que no proceda del libre arbitrio. El libre arbitrio es más esencial al mérito que la virtud infusa de caridad. Nosotros ¿podemos concebir que él acepte por meritorias acciones que no son libres?: un mérito sin libertad es cosa tan inconcebible e imposible en Dios como una evidencia falsa. De hecho, nosotros no merecemos sin que la caridad nos sea dada, pero no es la caridad quien merece, somos nosotros, que somos libres. El libre arbitrio, define un orden de valores, que funda la recompensa y la pena. No es un mérito recibir la caridad; pero, de una cierta manera, nosotros merecemos recibirla, preparándonos. Lo que entonces, determina el mérito, del lado del hombre, es el libre arbitrio «nada es meritorio si no está en nuestra potestad» (Quodl, VI, q.1). Pero el libre arbitrio no es suficiente para merecer la vida eterna: ningún acto simplemente moral fuerza a Dios a concedérnosla bajo la pena de injusticia. IGLESIAS ANTONIO, José. En: *Prudentia Iuris*. XII. Abril 1984. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Santa María de los Buenos Aires. 1984. p 83-89.

dedicarse a asuntos que lejos de ser religiosos, pertenecen mucho más al ámbito social, secular o civil¹⁴.

La reestructuración del pensamiento político en la Edad Media, permitirá acercarnos a las denominaciones propias del autor sobre el poder y los gobernantes. Cuatro elementos fundamentales nos ayudarán a pasar a la comprensión que el autor tenía sobre lo político, y son los siguientes, como lo expresa en profesor José Iglesias Antonio:

«La concepción teológica de Ockham excluye toda posibilidad de remontarse de este mundo al trascendente por una intuición intelectual. El teólogo no puede conocer a Dios más que a través de lo que constata que Él ha efectivamente querido aquí y ahora. Él no razona más que sobre las criaturas es decir, sobre las objetivaciones de una voluntad de la cual los motivos se le escapan. Por otra parte, sostener que es imposible a la razón humana encontrarse con la razón divina, es sostener la transcendencia radical de Dios respecto de la razón humana. Como segundo la separación de la razón y la fe, asignándole a cada una dominios distintos, sobre los cuales ellas reinan soberanamente. No pudiendo encontrarse, ellas no pueden chocar o contradecirse. El escepticismo en materia de causalidad es el tercer agente de la laicización del estado. No hay una causa final que dirija al Estado o a lo que de él queda en Ockham hacia el dominio de lo sobrenatural. El cuarto: el horizonte que la ética de nuestro autor abre a la moralidad natural, asentada sobre el libre arbitrio»¹⁵.

Estas características nos permiten analizar varios aspectos de la política medieval; en primera instancia la separación de poderes, lo espiritual y lo temporal, marca una diferencia radical en el pensamiento del *Venerabilis Inceptor*, pues al afirmar que la autoridad del Papa usurpa las libertades de los hombres está afirmando estrictamente que el sumo Pontífice no puede discutir los asun-

14. »In primis autem puto tenendum quod principatus papales institutos a Christo nequaquam regulariter ad temporalia se extendit et saecularia negocia. Quod non solum per verba Apostoli II Ad Timotheum II, superius allegata, sed etiam per beatum Petrum probatur aperte. Qui, ut legitur XI, q.i, c. te quidem, loquens beato clementi papae ait: te quidem oportet irreprehensibiliter vivere, et summo studio niti, ut omnes vitae huius occupationes abicias : ne fideiussor exsistas, ne advocatus litium fias, neve in aliqua occupatione prorsus inveniariis mundani negotii occasiones perplexus. Neque enim iudicem neque cognitorem saecularium negotiorum hodie te ordinare vult Christus. Huic alludit beatus Bernardus, qui Eugenio Papae de potestate papali scribens ait: In criminibus, non in possessionibus est potestas vestra. Propter illa siquidem, et non propter has, accepistis claves regni caelorum, praevaricatores utique exclusuri, non possessores. OCKHAM, Guillermo de. *De imperatorum et pontificum potestate*. Editado por H.S Ofler. Autores Britannici Medii aevi XIV. Oxford University Press. British Academy, 1997.Cp. II. P. 285. nro 9-21. (Todas las citas de Ockham serán tomadas de esta misma edición).

15. ANTONIO IGLESIAS, José. Op. Cit. P. 93.

tos de orden civil¹⁶, los cuales le corresponden estrictamente a los reyes y a los jueces¹⁷; ambos poderes son entendidos separadamente por el Franciscano, y su tesis lo que hace es generar un cambio de paradigma en el modelo del poder descendente como lo explica Walter Ullman¹⁸: tomando la carta a los Romanos en el capítulo XII, en la cual se afirma que todo poder viene de Dios y por tanto su representante en la tierra ha recibido toda la potestad de dominio sobre lo natural y lo sobre natural. Esto visto de manera rápida no podría tener ninguna importancia para las sociedades modernas, sin embargo, esta división de poderes lo que está haciendo efectivamente es sembrar las semillas de las democracias modernas en el mundo occidental. Es imposible comprender una democracia en la cual los individuos dependan de los designios de sus líderes religiosos, y mucho menos podríamos hablar de una rebelión justificada cuando el orden político se ejecuta con tiranía, en cualquier momento como individuo, sujeto a unos derechos, y obligaciones racionales, puedo contradecir una ley que sea injusta, bien sea religiosa o civil.

Teniendo en cuenta esas circunstancias en las cuales los dos poderes se separan, podemos deducir que el poder político en los términos de Ockham se origina en los individuos, ellos como criaturas de Dios, y que han recibido un derecho natural para decidir sobre las cosas que quieren hacer, incluso conocerlo a Él, deciden sobre sus gobernantes y los que ellos mismos consideran que debe ser la autoridad y sus gobernantes. La tesis se ve muy clara en Hobbes: los hombres por ese egoísmo natural se hacen daño unos contra otros, deciden que un tercero los gobierne para que dirima esas pasiones y pueda ordenar la sociedad y la vida de los hombres, permiten reconocer ya una decisión racional; en este mismo sentido en Ockham hay una urgencia por ordenar las instituciones para que no se desaten más guerras y discordias¹⁹.

16. En este sentido es importante considerar que de ningún modo el Papa debe perturbar, según Ockham, los derechos y libertades de los hombres, al respecto afirma: «Ex praemissis colligitur quod principatus papalis nequaquam ad iura et libertates aliorum regulariter se extendit, ut illa tollere valeat vel turbare, praesertim imperatorum, regnum, principum et aliorum laicorum; quia huiusmodi iura et libertates ut in pluribus inter saecularia computantur, ad quae principatus papalis, ut ostensum est prius, nequaquam regulariter se extendit. C. IV. P. 287. Nro 1-6.

17. El profesor José Antonio cita un texto de los *dialogus* escritos por Ockham, que es retomado en sus textos ya mencionados, *Breviloquium, De Impeatorum et Pontificum Potestate*, que es importante señalar y dice lo siguiente: «La autoridad del Papa no se extiende, según la norma, a los derechos y libertades de los demás para suprimirlos o perturbarlos, ya que los derechos y libertades de este género pertenecen al número de cosas del siglo, no teniendo el Papa autoridad sobre ellas. Por esta razón, el Papa no puede privar a nadie de un derecho que no proviene de él, sino de Dios, de la naturaleza o de otro hombre, no puede privar a los hombres de las libertades que les han sido concedidas por Dios o por la naturaleza (Dialogus)».

18. ULLMAN, Walter. Pensamiento Político en la Edad Media. España. Duplex. 1983. Pág. 14-15.

19. Ibid. Pág. 94

La floreciente tesis de un Estado laico claramente aparece como una herejía, mientras que se predica sobre una *Communitas fidelium*, en la cual los hombres, por un designio divino, se reúnen bajo el manto del Papa para ser protegidos. En este pensador medieval, sin embargo, nos encontramos con una *comunitas hominum*, en la cual los derechos, la propiedad, la libertad y la igualdad, no es un bien común sino particular; el Estado, en consecuencia, debe laicizarse sin querer con ello negar la importancia de la religión. Y en este punto debemos aclarar algo: Guillermo de Ockham no está negando la importancia de la Iglesia en su momento, sino que critica que haya desviado su labor hacia lo que no le corresponde²⁰, es decir, la religión, el Papa, sacerdotes y demás personas interesadas en la religión, deben dedicarse a una labor en la cual el hombre salve su alma, y no debe entrometerse de manera directa en los asuntos civiles, ya que esto es, como lo dice el mismo Ockham, «meter la hoz en cultivo ajeno», y, en este sentido, una de las preocupaciones de él será precisamente que la Iglesia vuelva a su camino, y se aleje de la corte de Aviñón, deje sus intereses poco morales y se dedique con mayor interés al servicio del prójimo como lo destina el evangelio.

Dos autores medievales nos hacen pensar en una nueva interpretación del poder que afirman lo planteado anteriormente, y que sugieren las primeras ideas de la democracia en el mundo medieval, que luego serán recogidas y ampliadas por Ockham. Es así como lo explica el profesor Martín Hernández F, quien sugiere que estos primeros esbozos de las ideas de la democracia en la medievalidad surgen por «la incomodidad que se va sintiendo en las capas populares ante una Iglesia rica, absolutista y feudalizada y fuertemente comprometida con los poderes temporales. El clamor que se levanta exigiendo la práctica de la pobreza evangélica, junto con el fenómeno de las Cruzadas, hará que se sueñe en milenarismos igualitarios.

Sabemos que las cruzadas, además de sus conocidas motivaciones de tipo religioso, económico y político-militar, llevan en sus mismas entrañas un movimiento de pobreza y el clamor popular de reformas que surge de los más pobres y marginados de la sociedad ante la postura dominante y acomodada de la alta burguesía y de los ricos y poderosos eclesiásticos»²¹. Tales ideas en las cuales aparece un cierto aliento por la reforma política, se nutren, a su vez,

20. «Ex hiis concluditur quod principatus papales est propter utilitatem et commodum subditorum institutus et non propter honorem aut gloriam vel utilitatem seu temporale commodum principantis, ita ut principatus non dominativus, sed ministrativus debeat merito appellari». OCKHAM, Guillermo. Op. Cit, C. VI. P. 291. nro 1-4

21. MARTÍN HERNÁNDEZ, F. Ideas de democracia en la baja edad media. (De Juan de Paris a Guillermo de Ockham). En: Revista de estudio e investigaciones del Instituto teológico de Murcia. O.F.M. Universidad de Murcia. Vol. X. Enero-junio 1994. No 17. Pág. 52.

de el intercambio cultural con el Islam, de las transacciones comerciales con el Oriente próximo y el lejano, y, además, de un nutrido nacimiento de nuevas nacionalidades que implicarían en la posteridad la aparición de las primeras naciones europeas, como lo relata Charles Tilly en su texto, *Las revoluciones europeas, 1492-1992*²².

En el primero de los dos autores, Juan de Paris²³, o Jean Quidort, o Juan el Durmiente, o Juan el sordo, como de alguna manera se le llamaba, es un Dominico maestro en la Sorbona y discípulo de Tomás de Aquino, que se enfrenta de manera directa a la autoridad del Papa, ya expuesta ampliamente por Bonifacio VIII, y Juan XXII. Podríamos sintetizar sus ideas políticas en lo siguiente:

a) En primer lugar, el Primado Romano viene inmediatamente de Cristo y no de la Iglesia; pero en cuanto a los obispos, afirma que la Potestad de los prelados no viene de Dios mediante el Papa, sino inmediatamente de Dios por medio del pueblo que es el que elige y consiente.

b) El que haya un imperio o una monarquía no es de derecho natural sino una de tantas maneras que puede haber de gobierno.

c) La forma concreta y determinada de gobierno depende del pueblo. La potestad regia, ni en sí ni en lo que toca a su elección viene del Papa, sino que viene de Dios y del pueblo, el cual elige al rey ya sea en una persona ya sea en

22. A estos fenómenos se unían otros que conocemos con el nombre de espirituales, a veces de revolucionarios exaltados, que empiezan a desarrollarse a principios del siglo XII. Arnaldo de Brescia es ahorcado en Roma en 1154 porque repudiaba a una Iglesia «amancebada», como él solía decir, con el poder temporal, enriquecida, totalitaria y de espaldas al Evangelio. A finales de este siglo son numerosos los laicos y clérigos empobrecidos –el proletariado clerical, que señala Lortz– que so pretexto de la pobreza evangélica tienden a una espiritualidad subjetiva e individualista, que rechaza toda autoridad (precisamente porque dicen que tal autoridad está fuera del cristianismo porque no vive la pobreza) y se separa de los medios de devoción tradicionales en la Iglesia y aún de los mismos sacramentos. Son los Valdenses, Cátaros, o albigenses, patarionos, pietroprusianos, speronistas, humillados de Milán, etc. No es que en su lenguaje utilicen todavía fórmulas de alguna manera democráticas, pero en la práctica se consideran ya como hombres libres, al menos en el plano religioso, con su propia autoridad, sin necesidad de recurrir a esferas más altas o superiores. Con el movimiento Franciscano de finales del siglo XII y principios del siglo XIII, vienen los espirituales, que hacen causa con los Fraticelos, conectan con ideas apocalípticas de Joaquín de Fiore y promueven incipientes movimientos sociales de independentismo y de democracia, que a veces –como ocurre, por ejemplo, con los que así mismos se llamaban del «Libre Espiritu»– extendían ideas y hasta se propusieron llevar a cabo realizaciones anarquistas y comunistas. *Ibid.*, pág. 53-54.

23. Juan de Paris muere en 1306 y deja escrito un curioso tratado, que servirá de inspiración a obras posteriores pero que pocas veces se cita, intitulado, *De potestate regia et papali*. Partidario de Felipe IV el Hermoso, primero discurre sobre lo que corresponde al poder de los Papas y al poder de los reyes y emperadores, para dar paso después a lo que piensa sobre la democracia o la soberanía del pueblo. *Ibid.* pág. 55.

una dinastía. Una vez instituida la persona del rey, la autoridad de éste no depende del Papa, pues como declara desde un principio, ambas potestades, la espiritual y la temporal, son plenamente independientes y de propio derecho.

d) Si el rey resistiera al Papa en algo que tocara a la disciplina eclesiástica, puede ser castigado y hasta depuesto, no por voluntad directa del Papa, sino de manera indirecta, o mediante el pueblo, por que en el momento que es excomulgado por el Pontífice el pueblo le niega la obediencia y ya no se le considera rey. El Papa solo obra *per accidens*.

e) Puede darse también lo contrario, es decir, que el Papa, –de lo que estaban acusando entonces a Bonifacio VIII– cometa graves escándalos y llegue hasta caer en herejía. Es entonces el pueblo cristiano, representado por los obispos reunidos en Concilio y apoyado por el emperador, quien tiene el poder para juzgarle, condenarle y deponerle si es necesario.

f) Reconoce en la Iglesia un poder superior al del Papa; y lo mismo en el Concilio respecto a su cabeza²⁴.

Con estos aspectos se pueden sintetizar las ideas de Juan de Paris en lo que se refiere al corte con la *Plenitudo Potestatis*, idea que se había sostenido durante gran parte de la edad media. Pasemos ahora a exponer brevemente las principales ideas de un segundo autor –bastante polémico–; éste es Marsilio de Padua²⁵, quien, con su *Defensor Pacis*, alteró mucho más el ambiente con la autoridad del Papa Juan XXII. Sus ideas principales pueden sintetizarse en:

- Es necesario combatir la autoridad del Romano Pontífice para alcanzar la paz que fue traída por Cristo.

- Su postura política sugiere una especie de derrocamiento del papado de Aviñón, y contra todo absolutismo del poder, clamando con ello por vías democráticas.

- Propugna una constitución civil que se propaga por todas las ciudades italianas. La *civium Universitas* que propone es aquel parlamento grande que en esas ciudades italianas llamaban *parlamentum*, y *comune*.

- Su idea de la comunidad política está basada en la política de Aristóteles, para quien el sujeto político es el pueblo. El régimen ideal que presenta

24. Ibid. Pág. 56.

25. Marsilio de Padua, nace en Padua, y se consagra al estudio de las ciencias, particularmente a la filosofía natural, al derecho y a la medicina, que ejerce con gran éxito. Su orientación filosófica está marcada por el pensamiento de Averroes, que pretendía organizar la sociedad exclusivamente a base de los principios racionalistas. En cuanto a la política estaba con los gibelinos, partidarios del emperador, bajo el condottiere Visconti de Milán. Estudia en París, donde recibe el *magisterium Artis* y parece que fue rector de su Universidad en 1321. Aquí conoce a Juan de Janduno, el principal representante de la tradición averroísta en París, que enseñaba la filosofía aristotélica en el colegio de Navarra con una visión averroísta. A tanto llega su influencia en él que se ha dicho que de Janduno van a proceder todas las ideas de la obra de Marsilio, *Defensor Pacis*. Ibid. Pág. 57.

es la monarquía electiva, en que la fuente de la autoridad radica fundamentalmente en el pueblo, siendo el monarca un mero mandatario del mismo pueblo. El primer legislador o la primera causa de la ley es la universalidad de los ciudadanos. El pueblo manifiesta su propia voluntad en los comicios y tal voluntad es absoluta. Solamente excluye de la sociedad electiva a las mujeres, los niños, los siervos y los advenedizos. Y aquí ya hay una restricción de esta democracia de Marsilio, y es que el pueblo es la *Valentior pars* o la *pars melior communitatis*.

- Esta universalidad de ciudadanos tiene el derecho tanto de elegir como de corregir y deponer al príncipe, cuando éste vaya contra el bien común. Marsilio pasa de unos principios democráticos a una autocracia absoluta y pone los cimientos del Estado laico, fundado no ya sobre la religión, sino sobre la cultura, y en el que se dé una gran actividad al comercio y a la industria²⁶.

- Destruye el fundamento metafísico y moral del Estado, al reducirlo a una mera agrupación de hombres, que sólo obedece a ciertas necesidades biológicas y a la sola voluntad de varias familias de vivir en comunidad y que, en definitiva, sólo tiene como fin principal reprimir los litigios.

- La autoridad de la Iglesia depende del pueblo cristiano. Por ello es mucho mayor este poder que el del mismo Pontífice, pues Cristo no instituyó una jerarquía de potestad, ni aparece en los textos bíblicos. La potestad de los reyes está por encima de la eclesiástica.

- Marsilio define la Iglesia, según el profesor Martin Hernández, a partir del sentido griego profano, como la «congregatio populi sub uno regimine contenti (La asamblea del pueblo bajo un solo gobierno). *Universitas fidelium credentium et invocantium nomen christi* (La totalidad de los fieles que creen e invocan el nombre de Cristo)». Estos términos se toman en el sentido de la suma de los fieles, no de una sociedad sobrenatural que tiene como tal su estructura jurídica propia. Pero lo que se gana por lo que toca a los fieles, que no quedan sujetos al poder legislativo de los clérigos, se pierde por el otro lado. En la sociedad cristiana que se imagina Marsilio vienen a coincidir la *Universitas Fidelium* y la *Universitas civium*; una y otra viven bajo la misma autoridad la del *legislator fidelis*, el emperador, elegido por esta *congregatio* o *universalidad de los fieles*, es lo que, en cierta manera da lugar el régimen de democracia²⁷.

- Finalmente, para Marsilio de Padua, la organización de la Iglesia no es de institución divina: es el resultado de un cercenamiento abusivo de las prerrogativas de los fieles, de los laicos, que constituyen la Iglesia, esposa de Cristo, con igual derecho que los clérigos: todos los fieles de Cristo son la Iglesia, tanto los sacerdotes como los laicos, que a todos redimió Cristo con su sangre.... y en consecuencia, cuando se habla de la esposa de Cristo, no nos refe-

26. Ibid. Pág.60

27. Ibid.

rimos únicamente a sus sucesores (de los apóstoles) ministros, obispos, sacerdotes, diáconos. Ni hay poder espiritual fuera de los laicos. En consecuencia el Papa no tiene por qué intervenir en nada, iguales son los presbíteros que los obispos como iguales eran los apóstoles entre sí; el Primado Romano no tiene fundamento bíblico, ni al Papa se le puede atribuir *plenitudo potestatis* alguna, por lo que ninguna autoridad puede ejercer en lo temporal. Cristo es *Caput ecclesiae*, y la unidad de ésta se asegura únicamente por la fe basada en la escritura y mantenida gracias al concilio que convoca el emperador.

Teniendo como base del pensamiento a Juan de París y a Marsilio de Padua, señalaremos las principales ideas de Guillermo de Ockham, quien contribuye fundamentalmente a la modernización de la política en la baja edad Media:

- Ockham²⁸ es un filósofo que, al igual que Marsilio de Padua, comprende que lo político no es un añadido de la religión, ni viceversa, y que por lo tanto la vida política es toda una práctica de las virtudes cívicas Ciceronianas, y no de las virtudes religiosas individuales.

- Comprende la función en esencia de la política como una acción reflexiva y práctica, que recae fundamentalmente en el gobernante y no en el Papa. Así el Político no puede ser, desde Occidente, un líder religioso, sino un hombre capaz de dirigir hacia las virtudes cívicas a los ciudadanos, debe tener la capacidad de llegar a convertir la obediencia en adhesión, la imposición en legitimación.

- El hombre es sujeto que goza de un cúmulo de derechos, naturales y positivos, radicados en la voluntad de Dios y en la historia humana que son como baluartes de su libertad, y a los que puede renunciar, pero que nadie puede sustraérselos a no ser por razones graves y demostrables; en caso contrario conserva la prerrogativa de reivindicación delante de quien fuere.

- Podría denominarse, al igual que Marsilio de Padua, como un pensador estrictamente moderno, que admite la secularización como un fenómeno

28. Nace en Ockham junto a Londres, pero ignoramos la fecha exacta de su nacimiento y de su muerte (1350). Estudia en Oxford, completamente bajo el influjo Franciscano, y aquí toma el hábito. Fue elegido Lector Sententiarum en la misma Universidad, donde no tarda en adquirir gran fama. Le llamaban *intellectus profundus*, doctor *incircuibilis*, *venerabilis inceptor*. En cuanto a su actuación política, se sabe que en 1322, denunciado por el cardenal de Oxford, es llamado a Aviñón para justificarse de algunas tesis vertidas en su Comentario sobre las sentencias. Aquí se hace amigo de Bonagrazia de Bérghamo y de Miguel de Cesena; y aquí también concibe una profunda aversión hacia el Papa. Puede que la causa inmediata fuera el que pensara que el Papa no había investigado con la debida atención y el debido respeto sus tesis demasiado avanzadas. GILSON, Étienne. La filosofía en la edad media. Desde los orígenes patrísticos hasta el fin del siglo XIV. España. Gredos. 1995. p. 624.

necesario e importante en occidente para conformar las naciones europeas y para el fortalecimiento de las instituciones legalmente instituidas²⁹.

- Es un Franciscano con un alto rigor académico, que genera toda una transición del pensamiento político medieval. Sus discusiones en torno al nominalismo, a las tesis tomistas sobre la teología y la filosofía, además sobre la política, lo convierten en un hombre que influyó en los pensadores posteriores en los siglos XIV, XV, XVI, XVII, en quienes la participación ciudadana será el principio por medio del cual, además, se regularán las democracias.

- En Ockham no sólo la lógica, sino también la teología y la política se recrean en un ambiente donde lo político sólo corresponde a lo civil, y en este caso la teología no debe interferir en los asuntos de política.

- La perspectiva del pensamiento de Ockham, pensado desde la estructura de *El nombre de la Rosa* de Umberto Eco, nos permite reconocer que desde la seriedad opera la verticalidad del mundo occidental, en cuanto que los argumentos de autoridad religiosa en extremo dogmático, aniquilan cualquier posibilidad de diálogo y de discurso político; Ockham, en la figura de Guillermo de Basquerville, como lo enuncia el doctor Gonzalo Soto Posada³⁰, es la imagen de la risa medieval, es decir, del paradigma de la horizontalidad en donde cabe la discusión y la disensión, y en este sentido podemos afirmar que como principio de las democracias modernas opera la disensión, la discusión, el consenso y el acuerdo racional.

- El Papa ni por derecho humano, ni por derecho divino, ha recibido una potestad tal que le permita extenderse en su dominio hacia las cosas temporales. El principado apostólico fue instituido para el servicio y no para el dominio³¹. Situación que define claramente una esfera particular para la religión: la

29. En su esfuerzo para reivindicar la libertad cristiana frente al Papa, se movía dentro de un círculo de ideas perfectamente conocido en su época. Argumentaba contra el absolutismo papal calificándolo de innovación y herejía, y le oponía concepciones que sostenía no sin fundamento, que gozaban de aceptación general. Sus argumentos se basaban en la antigua distinción e independencia de las autoridades espirituales y temporales y en el supuesto de que la independencia era factible mientras se diese a cada uno de los poderes una discreción amplia y poco definida para corregir los defectos del otro...(…) la base de sus ideas políticas era el aborrecimiento profundamente arraigado y casi universal en el medioevo, del poder arbitrario o la fuerza ejercida fuera de la estructura de lo que se consideraba como derecho. SABINE, George. Historia de la teoría política. México. Fondo de cultura económica. 1995. p 236-247.

30. SOTO POSADA, Gonzalo. Diez aproximaciones al medioevo. Universidad Pontificia Bolivariana. 2002. Págs. 72- 74.

31. «Et quidem primo sciendum est quod specialiter iniuriatur Romano Imperio vindicando sibi pinguius ius temporale super ipsum quam super alia regna. Nam tale ius super Romanum imperium non habet **neque a iure divino nec a iure humano. Non a iure divino, quia de huiusmodi iure super Romanum imperium in scripturas divinis nichil habetur. Nec a iure humano, quia talis iuris humani alius quam imperator conditor esse non posset. Imperator autem tale ius super imperium in praeiudicium successorum suorum papae dare non potest**». OCKHAM, Guillermo. Op. Cit. MARTIN HERNANDEZ, F. Op cit. C. XVII. P. 311. nro. 3-9.

salvación de las almas. Tampoco la potestad imperial depende del Papa, sino que deriva directamente de Dios mediante el consentimiento del pueblo (democracia). Concibe al imperio como una monarquía universal laica, con plena autonomía: a *Deo per homines*. El emperador puede ser tal, aún sin la consagración Pontificia y al emperador compete el poner tributos sobre los beneficios eclesiásticos³².

- Uno de los puntos centrales de su pensamiento político tiene que ver fundamentalmente con el individuo, al reconocer a éste derechos y deberes independientes de la comunidad. Este punto es el clave para entender los aportes de Ockham hacia las democracias modernas; tanto en Hobbes como en Locke, el individuo es el agente principal de la política, pues al reunirse esa voluntad de cada individuo y decidir sobre cual es la mejor forma de gobierno que necesitan los individuos para vivir felices, es como se puede conformar una comunidad política, alejada de la interpretación teológica de la política.

- El voluntarismo en Ockham deja claro que cada individuo decide qué hacer y por ello la verdad en filosofía, en teología y en la política, se hace posible si se parte de una decisión individual. El sujeto pensante ya en el siglo XIV está presente y no es necesario llegar hasta Descartes. Mientras el sujeto pueda decidir en su libre arbitrio, puede constituir las instituciones que desee, sólo en esta medida es posible las democracias.

Las ideas de estos pensadores, en especial las de Guillermo de Ockham, son, en síntesis, la influencia más cercana al pensamiento político moderno, luego visto en Hobbes y Locke. El debilitamiento de la autoridad Pontificia no significaba un ataque directo a la Iglesia como institución, como *comunitas fidelium*, sino una reflexión sobre la tarea de la misma, y mucho más sobre la justificación de las nuevas autoridades civiles; es por esto que en estas ideas básicas que se han expuesto sobre todo en Ockham se alcanza a comprender un pensador político moderno, y unas instituciones modernas.

32. MARTÍN HERNÁNDEZ, F. Op. cit. Pág. 66.

BIBLIOGRAFÍA

- BLACK, Anthony. El pensamiento Político en Europa. Cambridge University Press. 1997.350p.
- GILSON, Étienne. La filosofía en la edad media. Desde los orígenes patristicos hasta el fin del siglo XIV. España. Gredos. 1995. 739p
- MARTIN HERNÁNDEZ, F. Ideas de democracia en la baja edad media. (De Juan de Paris a Guillermo de Ockham). En: Revista de estudio e investigaciones del Instituto teológico de Murcia. O.F.M. Universidad de Murcia. Vol. X. Enero-junio 1994. No 17.
- OCKHAM, William. De Imperatorum et Pontificum Potestate. c II. Opera Política. No. 1-10. Auctores Britannici Medie Aevi. Edited by H.S. Offler. British Academy by Oxford University Press. 1997
- SABINE, George. Historia de la teoría Política. México: Fondo de Cultura Económica, 1984. 480p.
- SOTO POSADA, Gonzalo. Diez aproximaciones al medioevo. Universidad Pontificia Bolivariana. 2002.
- SUÁREZ MOLANO, José Olimpo. Syllabus sobre filosofía Política. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. 250p.
- ULLMAN, Walter. Pensamiento Político en la Edad Media. España. Duplex. 1983.450p.

«LA ETIMOLOGÍA DE VERDAD Y LA VERDAD DE LA ETIMOLOGÍA»

El retorno de Heidegger a los orígenes del lenguaje filosófico en Grecia»

Jorge Alejandro Flórez Restrepo*

En nuestra manera de habitar el mundo se ha venido difundiendo una tendencia a cortar el cordón umbilical que nos une con nuestros orígenes, para pretender vivir una existencia nueva, singular y original. Esta tendencia de corte modernista y filosófica, pretende, culturalmente hablando, que nuestro contacto con el mundo sea puro y directo. Afirmaciones como las de René Descartes que aconsejaba deshacerse de todos los conocimientos que se posean para comenzar a fundamentar el conocimiento sobre la primera verdad clara y distinta, y la de Edmund Husserl, fundador de la Fenomenología, con su lema «a las cosas mismas», sin ningún obstáculo o sin ningún prejuicio, manifiestan tal corte con el pasado. Estas tendencias, además, se jalonaban culturalmente por la ciega confianza de la Europa del siglo de las luces en la Razón que a su vez conllevó a dramáticos cambios sociales, que en último término eran la expresión del individualismo y la libertad del sujeto frente a autoridades externas, sobre todo del pasado. De aquí mismo surge la nueva ciencia de la modernidad y con ella el positivismo que no aceptan más conocimiento que el que pueda experimentarse por sí mismo y del que puedan darse verificación. Hasta la consideración más radical de la metafísica moderna, la Voluntad de Poder proclamada por Nietzsche, es un intento de colocar al hombre (superhombre) en plena libertad de fuerzas frente al mundo y los valores. Las consideraciones absolutas se han resquebrajado y sólo queda el superhombre como creador de sus propios valores o el arte como hecho de instauración de mundos nuevos.

Al calificar, por tanto, al igual que Heidegger, a nuestra época como tecnocrata, o al igual que Lipovetsky, como Era del Vacío o era de la Moda por ser de costumbres efímeras y de adoración de lo novedoso, no nos queda más que

* Magíster en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Docente, Departamento de Filosofía Universidad de Caldas; Manizales, Colombia.

pensar que vivimos un mundo que le da la espalda a su pasado y a su origen; y que sólo quiere experimentar por cuenta propia. La relación con el mundo es directa, buscando siempre la manera más fácil de llegar a lo que nos interesa¹.

En tal estado, la función del lenguaje se entiende sólo como correspondencia básica de palabra material, del significado de ella y de la cosa en sí. Correspondencia creada al arbitrio humano según las necesidades (palabra-significado-cosa). De este modo, el ejercicio de la etimología queda desvalorizado. La búsqueda del origen de las palabras es únicamente ejercido por filólogos (a veces positivistas) con fines históricos o sólo de erudición, pero nunca más como forma de alcanzar un significado más profundo, ni mucho menos para vincular el origen dentro de la estructura del lenguaje (palabra-significado-origen-cosa), ni para alcanzar el verdadero (étymos) concepto de una palabra, debido a que el lenguaje no tiene más origen que la directa experiencia con las cosas que manifiesta y comunica. ¿De qué manera, entonces, reivindicar el uso de la etimología como facilitadora del conocimiento de las cosas, como lo piensa Isidoro de Sevilla?² ¿Cómo hacer para que el ejercicio etimológico alcance validez y fuerza en la búsqueda de la verdad de las cosas?

En la posición crítica, de revisión y desenmascaramiento de toda la filosofía occidental que asumen Nietzsche y Heidegger la relación con el lenguaje se vuelve problemática, pues es el resultado de la relación del mundo que tuvieron sus antecesores. Ante esto se enfrentaron estos dos filósofos al momento de querer salirse de consideraciones metafísicas anteriores. Si utilizaban el mismo lenguaje de aquellos se verían envueltos en los mismos problemas irresolubles en los que ya se había caído. Volverían a caer en un nihilismo pasivo o volverían a olvidar el ser. El único modo de expresar sus nuevas tendencias es inaugurando un nuevo lenguaje. En la posición heideggeriana lo único viable es dejar que el mundo se abra, se desoculte y nos muestre su verdad (a-letheia, no adecuación). La libertad como esencia de la verdad es la que permite que el mundo se abra originariamente ante nosotros. En último térmi-

1. No significa esto que la filosofía no se percate de nuestro vínculo existencial con la historia. La analítica del Dasein, hecha por Heidegger, describe al hombre como un ente temporal. El mundo del ser ahí es un mundo temporal e histórico. De este modo, la comprensión en esta analítica no comienza en blanco, sino que se apoya en los prejuicios que ya el Dasein posee. El círculo hermenéutico es la relación de estos prejuicios, siempre presentes, con la nueva apertura del mundo. En estos conceptos se apoya la Hermenéutica Filosófica de Gadamer tan respetuosa de la tradición y que no apoya la necesidad de un nuevo lenguaje, sino de la valoración precisa del ya existente. La afirmación, por tanto, hecha en el presente texto de un corte radical con la tradición y el pasado es sólo aplicable a la tendencia positivista y superficial de nuestras sociedades.

2. Acerca de la reflexión de Isidoro de Sevilla sobre la Etimología, véase el trabajo interpretativo de SOTO POSADA, Gonzalo. «El lenguaje, correspondencia palabra-origen-significado-cosa», *La Función de la Semejanza en las Etimologías de San Isidoro de Sevilla*. Cuadernos de Formación Avanzada. No. 12. UPB, Medellín, 2001, 52-80.

no, la libertad se define como dejar que las cosas sean lo que son y el lenguaje es la expresión de esa libertad que muestra la verdad de esas cosas.

El lenguaje como casa del ser es la expresión poética del autor de «Ser y Tiempo» para mostrar que el único modo de llegar al ser es el lenguaje, pues allí es donde habita. El lenguaje lo oculta o lo muestra según su hablar. Un lenguaje inauténtico, como ha sido el caso del lenguaje filosófico de la tradición, lo esconde entre sus habladurías, y el habla auténtica lo manifiesta como un claro en un bosque que deja entrar rayos de luz para iluminar la esencia del ser.

Tal posición hace que el lenguaje se entienda formado desde su propia relación con el ser de las cosas. No puede ser una libre manifestación del arbitrio humano, sino una libre desocultación del ser de las cosas. Esta misma desocultación depende del lenguaje y éste, a su vez, depende de la desocultación. En esta reciprocidad se hace necesario que la correspondencia entre palabra-significado-origen-cosa (etimología) que sea auténtico, dependa del ser. El lenguaje no es un ente más, digno del estudio de la ciencia; es nuestro vínculo con el ser, vínculo propio de nosotros y propio del ser.

En este contexto, Heidegger hace uso de la etimología como búsqueda del origen de la palabra-significado-cosa. No es sólo una búsqueda histórica del origen material de una palabra, sino de una recuperación desde el origen de la esencia de una cosa o en último caso del ser. La etimología, en este sentido, toma un rumbo diferente al que se puede establecer desde Isidoro, como facilitadora del conocimiento, o desde la lingüística actual, que la toma como mera erudición sin ninguna finalidad útil. La etimología desde el punto de vista heideggeriano es el retorno a una apertura del ser que se ha vuelto extraña para nosotros. No es simplemente la recuperación de una palabra anticuada con fines de erudición, sino el permitir re-descubrir, volver a desocultar lo que el ser había revelado antes y que ahora se ha ocultado para develar otra cosa diferente³.

De tal modo, a través de la etimología griega, redefinió Heidegger el concepto de verdad en la filosofía, pues en la visión tradicional este asunto del descubrir y del conocer estaban permeados por una definición de verdad basada en la relación sujeto-objeto, con lo cual, la única definición posible de verdad es la de adecuación. Si sólo hubiera realizado un ejercicio etimológico del origen material de la palabra, habría llegado a decir que la verdad posee su origen en el concepto latino *veritas* entendido como *adequatio* o correspondencia del enunciado (lenguaje-sujeto) y la cosa que enuncia (ente, objeto), pero preci-

3. No dejan estas afirmaciones de remitir a las problemáticas ya expresadas por Platón en el Crátilo al preguntarse por la relación entre las palabras y las cosas. ¿Expresan las palabras la esencia propia de los objetos que nombran o son invenciones convencionales de los hombres? No puede tomarse como mera ironía socrática el hecho de dedicar casi todo el diálogo a develar la esencia de gran cantidad de entes, aunque al final dude de que, por las dificultades encontradas, ello pueda ser absolutamente cierto.

samente este concepto de *adequatio* oculta y desorienta la esencia de la verdad. Por lo tanto, hace ejercicio de etimología para encontrar un origen desde el concepto griego que reorienta la unidad palabra-significado-cosa (verdad-*adequatio*) por otra nueva vía: verdad-desocultación.

De tal manera, la correspondencia del lenguaje halla con Heidegger una nueva forma de enrutar el uso de la etimología. Es decir, pensar el lenguaje no de forma exclusiva como correspondencia palabra-significado-cosa, sino como palabra-origen-significado-cosa, pero pensado esta correspondencia hacia la desocultación del ser. No se trata solamente de valorar la etimología en un contexto en el que el lenguaje es un mero instrumento para relacionarnos con el mundo y con los demás, por lo que la etimología vendría a realizar una función solamente esclarecedora de campos semánticos, si el sentido se ha desvanecido, o como herramienta de una gramática comparada que le brinda al lingüista elementos para enunciar sus teorías. En cambio, la etimología comprendida desde el contexto en el que el lenguaje es el medio para desocultar la verdad del ser, se define como la antigua desocultación que brinda luces de reorientación al filósofo de hoy. En un concepto como el de verdad se demuestra que la etimología ayuda a descubrir (desocultar) su esencia. La verdad como adecuación o correspondencia que concibe Aristóteles, Tomas de Aquino, Kant y que encierran tácitamente casi todos los filósofos occidentales, no permite, según Heidegger, una real patentización del ser. El concepto de verdad, recuperado gracias a la etimología (*a-letheia*⁴: desocultación, desvelamiento), permite concebir realmente el modo de manifestación del ser.

La etimología, así reorientada, hace parte también de la correspondencia del lenguaje: palabra-origen-significado-cosa, como lo pensó Isidoro de Sevilla. La etimología en su función de semejanza⁵ facilita el conocimiento de conceptos de hoy en día que han perdido o nunca tuvieron la claridad que debieron mostrar sobre el ser del ente que expresan.

La claridad en el uso de los conceptos requerida en el trabajo filosófico es orientada por el profesor Heidegger hacia el origen de donde surgieron estos conceptos. No pretende dar una connotación nueva a los conceptos que se acomodan a sus ideas. Su interés es comprender en esencia qué significaban esos términos para sus primeros usuarios. El griego es su principal fuente de búsqueda de los orígenes, no sólo porque es el idioma madre de la filosofía, sino también porque, para este filósofo el griego es un idioma especial que habla desde la originalidad de las cosas. El griego no es un idioma convencional, sino un idioma que deja hablar a las cosas mismas, al Ser (por eso es el lugar de origen de la filosofía).

4. El término griego *αληθεια* esta constituido por el prefijo *a*, que posee el sentido de *negación o carencia de algo*; y por la raíz *lhq*, que posee el sentido de *estar oculto u olvidado*.

5. Cf. SOTO POSADA, Gonzalo. Oc, 53.

«Cuando, ahora y después, escuchamos palabras de la lengua griega, nos dirigimos hacia un señalado dominio. Poco a poco empieza a hacerse la luz para nuestra reflexión en el sentido de que la lengua griega no es una lengua cualquiera como las demás lenguas europeas que nos son familiares. La lengua griega, y sólo ella, es λόγος. (...) Para comenzar baste la indicación de que en la lengua griega lo dicho en ella es al mismo tiempo, por modo eminente, aquello que lo dicho nombra. Cuando oímos en griego una palabra griega, entonces seguimos su le/gein, su exponer inmediato. Lo que aquél expone es lo que-está-delante. Merced a la palabra oída en griego estamos de modo inmediato junto a la cosa que-está-delante misma, no por de pronto junto a una mera significación verbal»⁶.

El motivo principal de disponer del griego en la búsqueda de sentidos de las palabras que nombra es el hecho de que esta es la única lengua que tiene λόγος. Pero, ¿qué significa que algo tiene λόγος? Para responder a esta pregunta recurre Heidegger a su significación originaria. Si se sigue comprendiendo λόγος en su uso corriente cuando nombra el estado de las ciencias actuales (biología, antro-pología, socio-logía, teo-logía) se está en un alejamiento de su verdadera significación⁷, con lo cual se estaría entendiendo el lo/goj como ciencia, razón o discurso, lo cual está alejado en gran medida del significado griego, por ejemplo parmenídeo o heraclíteo.

El λόγος tampoco hace referencia a la lógica como ciencia del pensar. Error tal en el que se ha caído desde Grecia misma, con Platón a la cabeza, por desconocer la conexión clara entre Ser y pensar, que sí tuvieron en cuenta los presocráticos⁸. Para Heidegger, el λόγος no tiene el carácter de lo mental, por fuera del ser. Esta palabra leída desde los pensadores esenciales Heráclito y Parménides manifiesta un sentido más profundo, frente a la simple significación de *palabra* o *razón*. Λόγος es, ante todo, reunir, desocultar, hacer patente⁹. El sentido platónico del hacer patente (δηλοῦν) y el aristotélico del mostrar (αποφαίνεσθαι) son sentidos secundarios derivados del original «hacer salir de lo oculto».

Ahora bien, este «hacer salir de lo oculto» o este «hacer ver», λέγειν, es el que permite la patentización del ser y de los entes, por lo que está en relación directa con la esencia de la verdad como desocultamiento (ἀλήθεια). Con todo esto se ha visto la importancia que le da Heidegger a la lengua griega al calificarla como la única lengua con λόγος. Con ello manifiesta directamente que los griegos estaban en perfecta disposición de patentizar el ser.

6. HEIDEGGER, M. *¿Qué es eso de filosofía?* Sur, Buenos Aires, 1960, 25.

7. HEIDEGGER, M. *Ser y Tiempo*. §7. Santiago de Chile, Universitaria, 1993, 51

8. Cf. HEIDEGGER, M. «Ser y pensar», *Introducción a la metafísica*. Nova, Buenos Aires, s.f., 153-230. En este texto se establece como la igualdad establecida por Parménides en su fragmento «ser y pensar son los mismo», fue rota por los pensadores posteriores con lo cual se contrapuso el ser al pensar, la φύσις al λόγος.

9. Cf. dem, 206-208

«El lenguaje en tanto conversión del ser en palabra, fue poesía¹⁰. La lengua es la poesía originaria, en la que un pueblo poetiza el ser. Inversamente dicho: la gran poesía, por la que un pueblo entra en la historia inicia la configuración de su lengua. Los griegos crearon y experimentaron esa poesía a través de Homero. El lenguaje les reveló la existencia como salida hacia el ser, como configuración patentizadora del ente.

El hecho de que el lenguaje sea λόγος, reunión, no es, en absoluto, de suyo comprensible. Pero entendemos su interpretación como λόγος a partir del origen de la existencia histórica de los griegos, es decir, a partir de la dirección fundamental en la que el ser se les patentizaba en general y lo erigían en el ente»¹¹.

Visto de ese modo, la lengua griega por ser portadora del λόγος patentizador del ser, además de valorizar nuevamente el uso de la etimología, es el mejor camino para orientar la búsqueda filosófica del ser y devolver el sentido por su pregunta. Veamos directamente cómo Heidegger describe la experiencia griega en la creación del lenguaje:

«Como muchas otras palabras, que sea inmediatamente, sea una traducción, han impreso su sello sobre la esfera de nuestra existencia –la palabra sistema procede del griego. Al constatar esto, no mencionamos con ello solo al lenguaje en cuyo diccionario figura la palabra, sino al pueblo, a la fuerza creadora de aquel pueblo, que en sus poetas, pensadores, estadistas y artistas ha realizado la más grande acometida formadora hacia la totalidad del Ser que ha ocurrido nunca en la historia occidental. Las palabras esenciales no son signos y marcas elucubrados artificialmente y pegados a las cosas para hacerlos cognoscibles. Las palabras esenciales son acciones, que ocurren en aquellos instantes en que el relámpago de una gran iluminación atraviesa el universo»¹².

Los conceptos de la filosofía han realizado un viaje a través de la tradición filosófica, que en vez de contribuir al esclarecimiento de la verdad del ser y del ente, han contribuido a su ocultación y al olvido de su pregunta. Por eso Heidegger sostiene una lucha directa contra todos los términos filosóficos derivados, sobre todo de la traducción latina, la cual, en su intento de traducir los textos griegos, adaptó directamente los que su lengua poseía para representar realidades semejantes, más no iguales. El resultado fue la pérdida del contenido de desocultación que poseía la lengua griega.

10. En este caso, poesía no significa solamente el desarrollo lírico de las artes, sino que en su sentido más amplio es todo aquello que se hace y se elabora. Es decir, todas las artes son poesía, pues poseen un la capacidad creadora. Por tanto, cuando Heidegger habla del lenguaje como poesía, lo relaciona como un arte que crea nuevas vías de apertura del ser.

11. Idem, 207.

12. HEIDEGGER, M. *Schelling y la libertad humana*. Monte Ávila, s.l., s.f., 31.

«Tal cosa no sólo para la traducción latina de esta palabra (*habla de la φύσις traducida como natura*), sino para todas las demás versiones del lenguaje filosófico de Grecia al de Roma. El proceso de semejante traducción de lo griego a lo romano no es arbitrario ni inofensivo, sino que señala la primera sección de un transcurso que se cerraba y se tornaba extraño a lo que constituye la esencia originaria de la filosofía griega. La traducción latina fue decisiva para el cristianismo y la edad media cristiana, y se afirmó en la filosofía moderna, la cual se movió dentro del mundo conceptual de la edad media, creando aquellas ideas y definiciones corrientes, que aún hoy hacen inteligible el comienzo de la filosofía occidental. Este comienzo tiene el valor de tal: la actualidad consistirá en la supuesta superación de lo que desde hace mucho tiempo se ha dejado atrás.

Pero ahora saltamos por encima de todo este curso de **desfiguración y decadencia** para tratar de reconquistar la fuerza nominal no destruida del lenguaje y de las palabras»¹³.

En muchos de sus trabajos, Heidegger hace del ejercicio etimológico la principal autoridad para determinar el sentido de un término. Mas arriba se vio cómo logró rescatar el sentido originario del concepto de verdad, a través de su antecedente griego (ἀλήθεια), así como el de λόγος. Ahora se verá como muchos de sus términos más importantes vienen explicados desde su referencia al idioma de los helenos. Además es importante ver la manera en que contrapone la etimología griega con la latina, pues considera que esta oculta el sentido que se desocultó con los griegos.

La siguiente lista de términos filosóficos y sus sentidos son extraídos de los propios textos de Heidegger. La intención que se tiene al hacer un recuento de ellos es ver cómo Heidegger intenta siempre despojar al término de la tradición que ha traicionado su sentido para intentar redescubrirlo en su sentido más original. Visto lo ocurrido con el término verdad (ἀλήθεια) y con el término λόγος, es el turno de otros términos de igual importancia filosófica.

Sería bueno comenzar con el propio término que nombra el quehacer filosófico, la φιλοσοφία. Este asunto fue trabajado por Heidegger en la conferencia pronunciada en Ceirisy-la Salle, Normandía, en agosto de 1955. La conferencia fue titulada en francés «Qu' est-ce que la philosophie?» («¿Qué es eso de filosofía?»). En dicha conferencia el ponente anuncia que lo que se nombre como filosofía remite directamente a su origen griego φιλοσοφία. Por tanto, la palabra filosofía habla ahora en griego y no es posible desvelar su sentido con referencia a lo que ha sido entendido por ella en épocas posteriores como el medioevo o la modernidad, que han entendido la filosofía como búsqueda de los principios teológicos o como búsqueda racional de la certeza.

La palabra griega φιλοσοφία se remonta a la palabra φιλόσοφος. Adjetivo presumiblemente acuñado por Heráclito. Se está afirmando que un filósofo es aquel que ama lo σοφόν. En sentido heraclíteo el amar significa estar en

13. Idem, 52.

correspondencia o hablar con el λόγος. Lo σοφόν hace referencia al conocimiento del ἐν πάντα, es decir, de la totalidad del ente unido por la unidad, por el ser. Lo σοφόν es el que se asombra del maravilloso evento de que el ente es ente en cuanto es en el ser. La única manera de mantener vigente esta patentización de la diferencia y relación del ente en el ser, fue posible gracias al asombro, por lo cual no debe habitarse frecuentemente en lo σοφόν, sino aspirar a él, φιλεῖν. Este aspirar a ver la relación del ente en el ser, el asombrarse de esta diferencia y relación es la φιλοσοφία¹⁴. La filosofía, en conclusión es principal y originariamente una ontología; no una metafísica (al estilo aristotélico de búsqueda de las causas y principios), ni una gnoseología.

Otro término importante dentro de la filosofía heideggeriana es φύσις, traducida comúnmente como naturaleza, aunque su real sentido sea *surgimiento, brote*; puesto que se deriva del verbo fu/w que significa crecer, hacer crecer, brotar, surgir. La φύσις, como fuerza que brota, fue fundamental en el pensamiento griego porque denominó a todos los entes. No es sólo un proceso natural observable en algunos fenómenos o propio de algunos entes, sino que la φύσις es la realidad envolvente, fuera de la cual no hay nada. El ser, entonces, es concebido como φύσις. Todo lo que es fue visto como una fuerza imperante que le permite brotar y permanecer en su estado.

Sin embargo, los latinos en su traducción de φύσις hacia natura tergiversaron este sentido original.

«Se emplea la traducción latina *natura* que, en sentido propio, significa ser nacido, nacimiento. Pero ya con esta traducción latina se distorsionó el contenido originario de la palabra griega φύσις y se destruyó la fuerza nominal, propiamente filosófica de dicho término»¹⁵.

Para terminar y no detenernos en tantas explicaciones, se incluyen los anteriores términos analizados, junto con otros que también analiza Heidegger en sus obras, en un cuadro que permitirá ver el camino que recorre este pensador desde un término comúnmente usado por la tradición filosófica hacia el sentido original con que surgió ese término en la primera filosofía griega¹⁶.

Como conclusión, puede manifestarse que Heidegger reivindicó el uso de la etimología griega en el lenguaje filosófico. No reivindicó cualquier vuelta a los orígenes para conocer el verdadero significado de las palabras, pues en muchos casos es posible que el origen sea una ocultación de la esencia del ente que enuncia la palabra. El uso filosófico de la etimología sólo fue posible en Heidegger gracias a que en la antigua Grecia el ser se les develó a los filósofos y ellos develaron el ser. De no haber existido en Grecia una relación tan estrecha entre λόγος, ἀλήθεια y φύσις no habría sido posible el uso heideggeriano de la etimología.

14. Cf. HEIDEGGER, M. *¿Qué es eso de filosofía?* Sur, Buenos Aires, 1960, 26- 29.

15. HEIDEGGER, m. *Introducción a la metafísica*. Nova, Buenos Aires, s.f., 51

16. Véase «Anexo».

Anexo

Término filosófico	Etimología latina o término	Sentido tradicional dado al término	Etimología griega	Sentido original
Verdad	Veritas	Adecuación, concordancia	ἀλήθεια	Desocultamiento, desvelación.
Logos	Ratio	Razón, pensamiento, palabra, discurso.	λόγος	Reunión, patentización del ser.
Filosofía	Philosophia	Ciencia racional que busca los principios y fundamentos de la realidad.	φιλοσοφία	Asombrarse de la diferencia y relación del ser en el ente.
Naturaleza	Natura	Particularidad de la realidad, que posee la facultad de nacer	φύσις	Fuerza imperante que surge y permanece El ente en su totalidad ¹⁷ .
Sistema	Sistema	Amontonamiento o yuxtaposición de elementos. Estructura o disposición artificiosa ¹⁸ .	σύστημα	Ensamble interno de un conjunto de elementos que poseen relación necesaria entre sí ¹⁹ .
Matemática	Mathematica	Dominio numérico, en cuanto el número es lo aprendible por antonomasia.	μάθημα	Lo que se puede aprender y enseñar. (no solo lo numérico) ²⁰
Ética	Mox, moris	Costumbres y normas morales dictadas por la autoridad, o seguidas por el hábito.	ἦθος	Lo concerniente a la libre conducta y actitud La configuración del ser histórico del hombre ²¹ .
Crítica	Critica	Reprobación, enumeración de errores, exposición de lo insuficiente	κρίνειν	Apartar y destacar lo particular e inhabitual y por lo tanto, lo decisivo ²² .
Fenómeno	Fenómeno	Lo que se muestra, lo que aparece.	φαινόμενον	Lo que se muestra en sí mismo, lo patente. Algunas veces como aparecer, otras como apariencia ²³ .
Técnica	Técnica	El hacer y saber hacer del obrero manual	τέχνη	Traer adelante, hacer salir de lo oculto, por medio del hombre y no de sí mismo como la φύσις ²⁴ .

17. Cf. HEIDEGGER, m. *Introducción a la metafísica*. Nova, Buenos Aires, s.f., 51-54.

18. Dentro de los que toman el término sistema de este modo hay que descartar a los idealistas alemanes, cuyo interés era precisamente realizar de la filosofía un sistema, en el sentido original de la palabra.

19. Cf. HEIDEGGER, M. *Schelling y la libertad humana*. Monte Ávila, s.l., s.f., 31-35.

20. Cf. HEIDEGGER, M. *La pregunta por la cosa: la doctrina kantiana de los principios trascendentales*. Alfa, Buenos Aires, 1975, P. 65-71.

21. Cf. HEIDEGGER, m. *Introducción a la metafísica*. Nova, Buenos Aires, s.f., 54.

22. Cf. HEIDEGGER, M. *La pregunta por la cosa: la doctrina kantiana de los principios trascendentales*. Alfa, Buenos Aires, 1975, 108

23. Cf. HEIDEGGER, M. *Ser y Tiempo*. §7. Santiago de Chile, Universitaria, 1993, 51- 55.

24. Cf. HEIDEGGER, M. *La pregunta por la técnica*. Universitaria, Santiago de Chile, 14-16.

Referencias bibliográficas

- HEIDEGGER, Martín. *Introducción a la metafísica*. 4ª ed. Traducción y estudio preliminar por: Emilio Estiú. Nova, Buenos Aires, s.f. 241.
- *La pregunta por la cosa: la doctrina kantiana de los principios trascendentales*. Buenos aires : Alfa, 1975. 212.
 - *La pregunta por la técnica*. En: *Filosofía, Ciencia y Técnica*. Traducido por: Jorge Acevedo. Santiago de Chile, Universitaria, 1997, 11- 148.
 - *¿Qué es eso de filosofía?* Buenos Aires : Sur, 1960. 73.
 - *Schelling y la libertad humana*. Traducción, notas y epílogo de: Alberto Rosales. Monte Ávila, s.l. , s.f., 265.
 - *Ser y Tiempo*. Traducción, Prólogo y notas por: Jorge Eduardo Rivera. Universitaria, Santiago de Chile, 1993, 497.

«JOVELLANOS, PIONERO Y VISIONARIO»

María José Daniel Huerta¹
Chema Sánchez²

El camino de la implantación de la Educación Física en el sistema educativo ha sido largo, muy largo, y no exento de obstáculos y dificultades.

Desde la antigüedad, el ejercicio físico ha sido tratado con cierta simpatía en las sociedades más civilizadas y formadas. Con frecuencia se entendía que el conocimiento, la cultura y la sabiduría, eran aún más hermosas si tenían como continente un cuerpo armónico. El viejo lema de «*mens sana in corpore sano*» ha sido más que un simple slogan. Se convirtió en un auténtico principio vital que arraigó en la sociedad y se mantuvo contra viento y marea, a lo largo de la historia, aunque en ocasiones con detractores u olvidos.

La segunda mitad del Siglo XX ha sido, sin duda, el espacio temporal en el que se ha consolidado de forma incontestable la actividad físico-deportiva como una de las columnas imprescindibles de la educación global. La última reforma del sistema educativo ha sido respetuosa y considerada con el área de educación física, en detrimento de otras parcelas formativas. Pero a este puerto no se ha llegado por ningún atajo, sino tras recorrer un largo proceso. La creación de la Delegación de Educación Física, y los pasos previos de la Comisión Interministerial de 1926, la Escuela Central de Gimnasia de Toledo (1918), la Facultad de Medicina de la Universidad de San Carlos, y sobre todo, la Escuela Central de Educación Física de Madrid (1883), fueron claves para llegar al momento actual. Sin embargo, con anterioridad, hubo quien con preclara visión, recogiendo por supuesto ideas de otros pedagogos y pensadores, fue capaz de plasmar por escrito una serie de consideraciones y principios que se han convertido en la piedra angular y la partida de nacimiento de nuestra educación física. Nos referimos a Gaspar Melchor de Jovellanos, político, pensador,

1. Diplomada en Magisterio, licenciada en Pedagogía, doctoranda y profesora asociada de la Universidad de Salamanca.

2. Licenciado en Derecho y Educación Física y Deportes, y profesor asociado de la Universidad de Salamanca.

escritor y educador de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, que fue un auténtico pionero de la educación física y un visionario capaz de intuir, con siglo y medio de adelanto, la importancia que alcanzaría el desarrollo armónico de las condiciones físicas de los ciudadanos.



Ilustraciones de Jerónimo Prieto.

Biografía

Nace en Gijón en 1744, en el seno de una familia noble, inició la carrera eclesiástica en el Colegio Mayor de San Ildefonso en Alcalá. En Madrid se decanta por la carrera judicial, siendo nombrado en 1768 alcalde del crimen en la Audiencia de Sevilla. Durante este tiempo se puso en contacto con las ideas ilustradas manifestadas por Olavide, interesándose por las teorías de economía política que imperaban en Europa. Pero Jovellanos también se ve marcado por el pensamiento de Adam Smith. Paralelamente inició su actividad literaria y en 1774 estrenaba su obra «El delincuente honrado». Continuó con su carrera judicial y se instala en Madrid. Aquí, al principio, contacta con los ilustrados que manejaban el poder, y más tarde se dedicó a la organización del Real Instituto de Gijón y a la redacción de su «Informe sobre la Ley Agraria» encargado por la Sociedad Económica de Madrid. En 1790 fue desterrado a Salamanca donde permanece dos años antes de recalar en Asturias. Era un personaje con ideas avanzadas por lo que pudo sentir de primera mano la persecución inquisitorial, iniciada en 1796. Al año siguiente fue nombrado ministro de Gracia y Justicia, y durante el tiempo que duró su cargo esbozó un plan de reforma educativa. Nombró al obispo ilustrado D. Antonio Tabira rector de la Universidad de Salamanca. Godoy le relevó del cargo y reavivó el proceso inquisitorial contra Jovellanos, lo que le costó el destierro y la prisión en el mallorquín Castillo de

Bellver en 1802. Más tarde, tras ser puesto en libertad se unió a la causa anti-napoleónica. Fue elegido representante de la Junta de Asturias y formó parte de la constitución de la Junta Central en septiembre de 1808. Los convocantes de las Cortes de Cádiz no hicieron caso al político ilustrado en sus planteamientos, aunque sí asumieron buena parte de su legado en política económica y educativa. En enero de 1810 la Junta Central era disuelta y Jovellanos escribiría su «Memoria en defensa de la Junta Central», publicada en el año de su fallecimiento (Puerto de Vega, 1811).

Hacia la nueva enseñanza

Igual que la mayoría de los ilustrados, una de las obsesiones de Jovellanos era la reforma de la enseñanza, lo que debía conducir a una mejora de la sociedad.

Una de sus primeras iniciativas en relación con el tema se recoge en el «Reglamento para el colegio de Calatrava», aunque será en su obra «Instrucción u Ordenanza para la creación del Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía» donde habla de la necesidad de que los alumnos dispongan al menos para aliviarse de los estudios de un asueto semanal. Este asueto podría ser la tarde de los jueves,

salvo que hubiese algún festivo en mitad de la semana que se destinaría a tal fin. El Instituto debería disponer en las proximidades del puerto de Gijón un sitio abierto y acomodado para que los alumnos pudiesen recrearse. El juego de pelota sería una de las principales formas de diversión y formación, así como el juego de bolos.

Los dirigentes del Instituto debían procurar que los alumnos se ejercitasen en la carrera y en el salto, pudiéndose establecer algunos premios como estímulo. En las tardes calurosas procuraban que los alumnos se bañasen en las playas y aprendieran el arte de nadar, que tan provechoso era para los navegantes. Los días de lluvia no servían de excusa para cesar la actividad. Se jugaba a la bocha o a otros juegos de práctica en espacio cubierto.



Si la economía lo permitía la dirección podría facilitar una mesa de trucos o de billar. Todos estos entrenamientos servirían no solo como esparcimiento, sino también para crear unión y fraternidad, así como para erradicar los resentimientos que se producían entre los que se encontraban en una misma enseñanza.

El director o sus auxiliares siempre que pudiesen, estarían presentes en los juegos para evitar daños o desórdenes, pero sin menguar la libertad que requiere la diversión y el esparcimiento de los jóvenes.

Desde su cargo de Ministro de Gracia y Justicia intenta la reforma de la enseñanza a nivel de todo el Estado, con el convencimiento de que la instrucción y la formación son el mejor medio para pensar en la prosperidad de las naciones.



En un plan para la educación de la nobleza estableció una serie de capítulos en los que incluye «Su crianza física», «Juegos y recreaciones», y «Dibujos y habilidades».

Influido por las lecturas de Rousseau y Locke establece una serie de principios relacionados con lo que él llama «crianza física»:

- «Para que gocen de una salud vigorosa y se críen robustos y ágiles es preciso proporcionarle locales... ejercicios corporales, alimentos, vestidos y aseo».
- «Que no estén mucho tiempo en una misma ocupación».
- «Ejercicio diario: ratos de recreación y de desahogo precisos a su edad».
- «Acostumbrados a dormir sobre el lado derecho, e incorporados sobre la cama estiren y sacudan los brazos».

– «En invierno se lavarán los pies y las piernas al menos una vez por semana; en verano no es preciso ya que se tienen que bañar todos los días».

– «Los alimentos se le darán cuatro veces al día... el agua será la única bebida permitida a los niños, a excepción de aquellas provincias donde la experiencia constante ha demostrado que es indispensable el uso del vino en todas las edades. Entonces se permitirá con moderación, procurando que sea bueno y que se agüe para beberlo».

Jovellanos recomienda a los jóvenes la práctica de los juegos de pelota, bochas, trucos y demás ejercicios corporales de agilidad, con tal de que no sean indecentes o arriesgados. Afirmo además, que en el paseo y en el campo se les dará libertad para que corran, incitándoles a ello.

El estudioso asturiano realiza hasta una asignación de horas para el ejercicio físico dentro del horario formativo general:

- «Ocho o nueve horas de sueño».
- «De dos horas y media a tres de estudio».
- «Tres horas y media de clase».
- «Dos horas y media para habilidades y ejercicios corporales».
- «Dos horas y media para las devociones...».
- « Dos horas y media para vestirse, comer y asearse».
- «Una hora y media entre paseo y juego».

Nos encontramos ante el primer pedagogo español que afronta la necesidad de la educación física como parte sustancial de un desarrollo armónico, y lo hace fiel a su condición de ilustrado y a las influencias de Rousseau, Locke o Pestalozzi, asumiendo los métodos naturales y el aprendizaje a través del empirismo.



A la educación física se llega por la perfección de los movimientos y las características de ésta, recogidas en unas bases para un Plan General de Instrucción Pública. Según Jovellanos serían:

– «El Objeto de la Educación Física se cifra en tres fines: mejorar la fuerza, la agilidad y la destreza de los ciudadanos».

– «Aunque la fuerza individual esté determinada por la naturaleza, a la educación pública pertenece desenvolverla... hasta el más alto grado que quepa en su constitución física».

– «La agilidad es un efecto natural del hábito de ejercitar y repetir las acciones y movimientos; pero esta repetición así produce los buenos como los malos hábitos según que esté bien o mal dirigida»

– «La destreza de los movimientos y acciones perfecciona así la fuerza como la agilidad de los individuos y es un efecto necesario de la buena dirección en el ejercicio de ellos».

– «Esta buena dirección dada en la educación pública, no solo perfeccionará las facultades físicas de los individuos sino que corregirá los vicios y los malos hábitos que hayan contraído en la educación privada».

– «La enseñanza y ejercicios de esta educación se puede reducir a las acciones naturales y comunes del hombre como andar, correr, y trepar, mover, levantar y lanzar cuerpos pesados, huir, perseguir, forcejear, luchar y cuanto conduce a soltar los miembros de los muchachos, desenvolver todo su vigor y dar a cada uno de sus movimientos y acciones toda la fuerza, agilidad y destreza que convenga a su objeto, por medio de una buena dirección».

– «Aún el buen uso y aplicación de los sentidos se pueden perfeccionar en esta educación, ejercitando a los muchachos en discernir por la vista y el oído los objetos y sonidos a grandes distancias, o bien de cerca, por solo el sabor, el olor y el tacto; cosa que en el uso de la vida es de mayor provecho de lo que comúnmente se cree».

– «Se sigue que la educación física se cifra en que los ejercicios señalados para ella sean dirigidos por personas capaces de enseñar el mejor modo de ejecutarlos para conseguir la mayor fuerza y agilidad de las acciones y movimientos de los muchachos».

– «Se sigue también que esta educación puede ser común y pública en casi todos los pueblos de España y que debe serlo».

– «Se sigue que ningún individuo debe dispensarse de recibirla».

– «La Junta determinará la edad en que pueda empezar y deba acabar esta enseñanza. Determinará los días, las horas y los lugares en que deba darse, las personas que deban encargarse de su dirección, y las que deban vigilar el buen orden de los ejercicios y el buen método de dirigirlos».

Conclusión

Desde nuestro punto de vista, Jovellanos es el primero que se plantea de forma seria y normativizada la institucionalización de la educación física –o crianza física como dice él–.



Es cierto que también el ilustrado Pablo de Olavide (con el que coincide en Sevilla) ya había señalado, aunque con cierta timidez, la necesidad de un cambio en los procesos educativos que debían decantarse hacia derroteros más prácticos. Dentro de la reforma que proponía, incluía la necesidad de evitar la ociosidad y el sedentarismo, incluyendo el paseo, el baile y otras diversiones honestas. Sin embargo, es Jovellanos el que de forma escrita concreta en varias de sus proposiciones el desarrollo de una actividad física formativa que respalde la formación intelectual, y además, demostrando su condición de auténtico adelantado, hace una defensa a ultranza de las actividades recreativas y lúdicas. Su defensa del juego, entendido no sólo como esparcimiento del pueblo en fiestas y romerías, sino como un mecanismo educativo, es sin duda alguna algo más que una intuición, es la premonición de lo que acabaría desarrollándose como una de las tendencias pedagógicas más en boga al final del siglo XX y comienzos del siglo actual.

Referencias bibliográficas

- BETANCOR LEÓN, M. A.; VILANOU TORRANO, C. *Historia de la Educación Física a través de los textos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1995.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, M. *Antropología del deporte en España*. Madrid: Esteban Sanz, 2003.
- GONZALO ANES. *Jovellanos filósofo ilustrado y ministro de la España de las luces*. Madrid: Información e Historia, 1998.
- LAGE, J.; G. M. DE JOVELLANOS. *Espectáculos y diversiones públicas. Informe sobre la ley agraria*. Madrid: Cátedra, S.L, 1977.
- MARTÍN NICOLÁS, J. C. *Fundamentos de los juegos y deportes tradicionales en el ámbito de la educación física*. León: Universidad de León, 2003.

Entrevista



CHARLA CON MERCEDES RUIZ PAZ*

Mercedes Ruiz Paz, maestra, licenciada en pedagogía, editora y colaboradora habitual de múltiples publicaciones especializadas, tiene las virtudes de no dejar indiferente a nadie y de decir, alto y claro, que «el rey está desnudo», pese a quien pese.

En sus dos ensayos, *Los límites de la educación* (1999) y *La secta pedagógica* (2003), publicados en la editorial Grupo Unisón, ha denunciado, con claridad meridiana y haciendo uso de una lógica aplastante, las enfermedades y las disfunciones de las que hace gala el sistema estatal de enseñanza y la demagogia, el proselitismo y el adoctrinamiento que lo guían y lo caracterizan. Ambas obras son una bocanada de aire fresco para la pedagogía actual, bocanada que se sale de la norma, atreviéndose a desafiar, con tan sólo la fuerza de la razón, a la *secta* y al aparato propagandístico e ideológico que ésta ha establecido para su uso particular.

Asimismo, la dilatada experiencia docente y la capacidad teórica han llevado a Mercedes Ruiz Paz a ser una de las más solicitadas conferenciantes sobre enseñanza.

* Entrevista realizada durante el mes de noviembre de 2005, vía e-mail.

Cuestiones generales sobre educación

Foro de Educación (FE): -A su parecer, ¿cuáles son los principales problemas del sistema nacional de enseñanza –en los grados de primaria y media–, ¿por qué cree que son causados?, ¿qué soluciones posibles propondría?

Mercedes Ruiz Paz (MRP): Creo que el principal problema de la enseñanza primaria y de la media es que apenas se enseña. Desde el año 90, la propia legislación educativa ha promocionado la ignorancia, ha creado programas de estudio cada vez más carentes de contenidos culturales relevantes y más entregados a lo anecdótico, ha regalado el aprobado a unos alumnos que dejan de ser alumnos para ser «clientes» que «compran» el aprobado con la mera asistencia a clase, ha estafado a los padres de alumnos haciéndoles creer que todo marcha bien solo que hoy se estudian «otras cosas» que las que se estudiaban en su época, y ha seleccionado no a profesores cualificados sino a aquellos cuyo perfil permitiese llevar este plan de desculturización adelante.

Creo que esta situación ha sido causada por una clase política que lejos de estar formada por buenos hombres de Estado se ha dedicado a gobernar para su pandilla y a tratar de eliminar sus propios fantasmas escolares promulgando leyes que rayan en el delirio. Creo también que los pedagogos, tan ignorantes como vanidosos, han hecho el trabajo sucio a cambio de reconocimiento y de parcelas de poder. Una gloria efímera que espero que algún día se vuelva en su contra y se les exija responsabilidades.

FE: -¿Qué entiende usted por igualdad de oportunidades en educación?

MRP: Igualdad de oportunidades es conseguir que todo el que quiera estudiar pueda hacerlo independientemente del medio del que proceda, de sus posibilidades económicas o de otras causas. Muchos buenos alumnos potenciales de generaciones anteriores se han perdido porque con frecuencia, y en el mejor de los casos, muchas familias sólo podían pagar los estudios a un solo hijo o prescindir de un solo hijo como mano de obra indispensable para el sustento de la familia. Igualdad de oportunidades es que esos talentos no se pierdan y que todo el mundo pueda capacitarse para aquello que le interesa o para lo que vale sea esta actividad más académica o de índole más profesional.

FE: -¿Cree que es beneficioso que exista la enseñanza privada?, ¿por qué?

MRP: Creo que es no sólo beneficiosa sino indiscutiblemente necesaria. Que exista enseñanza privada es un síntoma y una garantía de que se está en un sistema occidental, dentro de un estado de derecho, que garantiza las libertades del ciudadano. Indica que se pertenece a una sociedad donde la iniciativa privada es posible y el pensamiento puede ser divergente. Otra cosa es maoísmo.

FE: -¿Cómo conciliar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza?

MRP: Reconociendo la compatibilidad de diversos modelos de centros dentro de un mismo sistema de enseñanza. No es perjudicial que

haya enseñanza pública y privada dentro de un país y que ambas estén sujetas a unas mismas reglas de juego, a un mismo sistema de enseñanza. Es una garantía de salud social. Lo asfixiante es el pensamiento único, no la capacidad de elección.

FE: -¿Qué opina sobre la polémica suscitada en torno a la enseñanza de la religión en la escuela? ¿Qué propondría para zanjar de una vez este conflicto, ya histórico?

MRP: Creo que los ciudadanos occidentales somos únicos tirando piedras sobre nuestro propio tejado. La Religión es una materia importante para todos. Se sea creyente o no, gran parte de nuestra civilización y de nuestra Historia reposa en el hecho religioso. De manera que la Religión no sólo es importante en sí misma sino que abre las puertas a nuevos conocimientos: arte, arquitectura, historia del pensamiento, etc. Demolerla es demolernos a nosotros mismos. Hay sin embargo hay una corriente muy extendida en el occidente europeo empeñada en que cualquier aspecto proveniente de cualquier tribu o cualquier santería es más importante que la propia cultura. Yo creo que esto es un auténtico suicidio y excluir la religión es parte de este suicidio. No veo problema en el modelo que proponía la Loce que permitía estudiar la asignatura de Religión u optar por otra denominada «Sociedad, cultura y religión».

FE: -¿Considera necesario que en la escuela se proporcione conocimientos sufi-

cientes y verdaderos sobre las raíces ético-religiosas de los valores en los que se funda nuestro actual sistema democrático occidental?, ¿por qué? ¿Cuáles son esas raíces, brevemente?

MRP: Me parece que sin ética, la enseñanza es un barco a la deriva. Me parece que sin reconocer la tradición religiosa y otras tradiciones que están en la base de nuestra cultura y de nuestras costumbres, nos volvemos neopersonas orwellianas. Los valores no se improvisan. Hace falta echar mano de la memoria histórica.

Es curioso como hoy en día, muchas personas que en otro tiempo realizaban misiones humanitarias a través de la Iglesia, hoy las realizan a través de ONGs. La base es la misma y responde a la necesidad del hombre de hacer algo por sus semejantes. Sin embargo, la misma acción, para muchos se diría que resulta menos vergonzante si se canaliza a través de una ONG que de una institución religiosa. Da que pensar el que se esté extendiendo una suerte de religión laica.

FE: -¿Qué valoración haría sobre el estado actual de la Universidad?, ¿cree que la reforma de la educación superior, según las pautas dadas por la Unión Europea, mejorará dicha institución?

MRP: Es una reforma que está siendo muy protestada por estudiantes y profesores. Hasta donde yo sé, sucede que la Universidad en general y las facultades en particular desaparecen y se desestructuran a favor de un conjunto de departamentos inco-nexos. Al parecer no siempre se

garantiza una formación básica y sólida a un alumno que pasa por la universidad como podría pasar por un supermercado: echando créditos en el carro de la compra.

Por otro lado empieza a ser una queja constante de los profesores universitarios el estado de precaria preparación en la que llegan los alumnos después de una larga escolarización.

FE: -La educación, en la actualidad, ¿necesita más dinero o, por el contrario, requiere de unos principios sólidos?, ¿por qué?

MRP: No necesita más dinero para arreglar sus auténticos problemas. Necesita en todo caso gestionar bien el que tiene. Los problemas de la enseñanza no son en la actualidad económicos, son de falta de estudio, falta de preparación, malos planes de estudio, de objeción escolar, etc. Esto no se resuelve ni inundando de millones los colegios e institutos.

FE: -¿Qué valoración le merecen, brevemente, la LOGSE, la LOCE y la anunciada LOE?

MRP: La Logse provocó un desastre en las aulas. Ella misma fue generadora de fracaso escolar. La Loce mejoró técnicamente muchas cosas y enmendó errores graves de la Logse. Fue sin embargo demasiado tímida para lo que muchos profesionales esperábamos y el principal problema es el tiempo que se perdió hasta sustituir la Logse por ella. La Loe es directamente resucitar un cadáver, un modelo que se ha comprobado en la

práctica que no funciona, con alevosía y premeditación.

FE: -Los libros escolares, ¿deberían ser gratuitos o no? ¿Por qué?

MRP: No alcanzo a ver el motivo por el que deban ser enteramente gratuitos. Creo que es más eficaz establecer un sistema justo de becas de libros escolares para el que realmente lo necesita.

FE: -¿Son asignaturas pendientes la falta de autoridad de los profesores, la indisciplina y el acoso en la escuela? ¿Cómo solventar estos problemas?

MRP: Son asignaturas pendientes. Arreglar estos problemas pasa por recuperar la autoridad de los profesores y establecer límites al comportamiento de ciertos alumnos. Es fundamental que la familia y el centro tengan un criterio unánime acerca de lo que es permisible y lo que es inaceptable en el comportamiento del menor. La impunidad en la que se han criado un número cada vez mayor de alumnos genera graves problemas en los centros no sólo a los profesores sino a los otros alumnos. Las leyes educativas deben ser inflexibles sancionando las conductas gravemente perjudiciales y el código civil también.

Cuestiones sobre política general y sobre actualidad social

FE: -¿Cuál es el principal problema nacionalista en España? ¿Por qué?

MRP: El juego ambiguo que sostienen con las personas que viven en otras comunidades; el continuo acoso

y el chantaje; el utilizar el terrorismo para amenazar a quien se interponga en su camino, sea persona o institución.

FE: *-¿Cree que la competencia en educación de las Comunidades Autónomas puede ser utilizada para el beneficio político de los grupos nacionalistas?*

MRP: Lleva años haciéndose. Creo que en muchas Comunidades se está malversando la educación y utilizándola para adoctrinar en una determinada ideología. No fue una buena idea transferir algunos asuntos de carácter nacional como la educación, la sanidad o la justicia a las Comunidades. Se ha utilizado muchas veces de modo irresponsable provocando un peligroso retorno al caciquismo.

FE: *-El concepto tradicional de familia está cambiando radicalmente, ¿cuáles son, a su juicio, los principales cambios y qué consecuencias pueden acarrear para la sociedad española y, particularmente, para la educación?*

MRP: Para mí es un enigma. No me atrevo a aventurar nada de modo general. Puedo llamar la atención acerca de ejemplos concretos. Por ejemplo: niños cuyos padres tienen un trabajo de diez horas al día, que apenas ven a sus hijos y que al no atenderlos se sienten culpables y les colman de regalos y caprichos en el escaso tiempo que pasan con ellos. El resultado lo conozco y lo he padecido con algunos alumnos. Este es sólo un ejemplo. La casuística sería muy amplia y no puedo jugar a aprendiz de brujo.

FE: *-¿Cree usted que es posible de hecho la «Alianza entre civilizaciones» propuesta?, ¿por qué?*

MRP: No. No creo en esa alianza. Me parece una ocurrencia vacua y altisonante, digna de un pedagogo. Las civilizaciones se pueden aliar cuando están en un estadio similar de desarrollo. Eso no funciona entre una sociedad occidental desarrollada y heredera de la Ilustración, una sociedad tribal del neolítico u otra medieval. Esa desintonía es sólo fuente de conflicto.

Cuestiones sobre historia

FE: *-¿Cree que la historia reciente de España está siendo manipulada y falseada?, ¿en qué?, ¿qué intereses políticos subyacen en tal actitud?, ¿qué peligros encierra la mentira histórica y qué consecuencias puede acarrear ésta?*

MRP: Sí, se está falseando muchas veces con afán de manipular y otras, directamente, por falta de preparación de quienes tienen la responsabilidad de acercar la historia a los alumnos. Políticamente es rentable para las políticas nacionalistas que modelan al futuro ciudadano a su antojo. Para otros políticos es más fácil gobernar a gentes poco preparadas que a gentes con criterio y formación.

El peligro es obvio. Puede llegar un momento en que resulte ya imposible la desprogramación de las mentiras instaladas en la ciudadanía. Normalmente, toda programación incluye elementos que impiden o dificultan enormemente la desprogramación.

FE: -¿Por qué es necesario que se abra un debate público, serio y riguroso sobre la historia reciente de España?, ¿cree que será posible en un período de tiempo breve?, ¿por qué?

MRP: No creo que se vaya a abrir ese debate institucionalmente a corto plazo porque no interesa al gobierno molestar a determinados socios con esas pequeñeces. De todas formas hay muy buenos historiadores investigando, revisando y publicando magníficos libros. Hay que ir a ellos e informarse, además de disfrutar con su lectura.

FE: -Se ha difundido con denuedo, y con éxito, la idea de la convivencia fraterna en España del cristianismo, el judaísmo y el islamismo. ¿Qué intereses subyacen en la defensa de tal postura? ¿Qué consecuencias puede tener para el devenir de la nación española?

MRP: Creo que hubo una España, de la que procedemos, tan variada como usted expone en su pregunta. Y sé que hubo cristianos, judíos y musulmanes que se sabían, además, españoles. De eso a que no hubo Reconquista ni batallas ni conflictos de ningún tipo hay un abismo. Hoy se hace una interpretación de una época con los criterios políticamente correctos de otra. Eso conduce a la confusión, a la imprecisión y a la mentira. Hay que conocer la Historia como fue y no manipularla para servir a determinados intereses. Una mala información y una mala digestión de dicha información pueden ser determinantes en el modo de establecer hoy en día las relaciones entre las tres comunidades.

FE: -Para usted, ¿cuál ha sido el mejor educador de la historia? ¿Podría recomendar tres obras clave de la historia sobre educación?

MRP: Más que eso, recomendaría leer las obras de Hanna Arendt que analiza muy lúcidamente el totalitarismo y su aplicación a la educación.

Cuestiones sobre inmigración

FE: -¿Es preocupante el índice actual de inmigración?, ¿por qué?, ¿qué política en materia de inmigración se debería seguir?

MRP: Lo que tiene de problemática la inmigración es, sobre todo, el modo en el que se ha hecho. Llega un momento en que un país puede necesitar gente de fuera que viva y trabaje en él y lo haga progresar. Entonces se debe hacer una inmigración controlada en su número y en su cualidad. Ese banderazo de salida que se dio para que todo el que quisiese entrase y se quedase en España sin condiciones ha determinado que junto a gente buena y trabajadora hayan entrado mafias, bandas organizadas y gentes con antecedentes penales. Esto va a pasar factura. Cuando una inmigración es gradual y progresiva y entran personas cuyo perfil es necesario para el país de acogida, se va creando una buena sintonía y poco a poco se va produciendo el acoplamiento. Del otro modo la sociedad se ve desbordada por la situación y se genera malestar y conflicto.

FE: -No hay duda de que para el sistema nacional de enseñanza la inmigra-

ción es un serio problema, al que hay que poner solución sin demora, ¿cómo debe afrontarse el problema, desde una perspectiva educativa?

MRP: Creo que la principal dificultad estriba en que muchos alumnos inmigrantes proceden de países con poca y nula tradición escolar y esto lo acusa mucho nuestro sistema. Hay que empezar por convencerles de que es bueno que asistan a la escuela y que aprendan. Otra dificultad es la diferencia de costumbres: mantener en un centro a un alumno que en su país de origen pasaba el día en la calle. La tercera dificultad se produce con alumnos cuyos sistemas de enseñanza tienen un nivel muy inferior al nuestro.

De todas maneras no se puede establecer una única bolsa de alumnos inmigrantes. Todos los maestros sabemos que el alumnado de ciertos países es magnífico (por ejemplo, el alumnado ruso y polaco, en matemáticas, suele ser más competente que el español) y que los de otros países no sólo apenas tienen conocimientos sino que no entienden por qué deben esforzarse y estudiar.

Sería útil crear «colegios de enlace» que pusieran a los alumnos al nivel necesario para incorporarse a nuestro sistema. Eso les facilitaría las cosas a ellos, a los profesores y al resto de los alumnos. Esta medida, de todas maneras, sería tachada de «segregacionista» por todos aquellos progres que no han pisado un aula.

FE: *-Oriana Fallaci sostiene en su libro: «La fuerza de la razón» que la*

Izquierda ha contribuido de manera decisiva a islamizar Italia. ¿Podría hablarse de una situación similar en nuestro país?

MRP: Sí, creo que es muy parecida la situación. La izquierda es aquí la quinta columna.

Cuestiones sobre democracia

FE: *-¿Puede la educación socavar el sistema democrático y la convivencia de nuestro país?, ¿qué entiende usted por «educación para la democracia», en qué debe consistir ésta?*

MRP: La educación no debería socavar la democracia sino preparar a los ciudadanos para participar en el futuro en una sociedad democrática. Lo que sucede es que educar para la democracia no es sinónimo de educar democráticamente y esa es una confusión que se ha instalado en nuestros colegios e institutos.

FE: *-A su parecer, ¿existe peligro de que el gobierno, el actual o cualquier otro, mediante la «educación para la ciudadanía», monopolice la idea de democracia, que oficialice ésta, y que sea difundida como única «verdad» en las escuelas? ¿Puede responder esto a aspiraciones homogeneizadoras y totalitarias?*

MRP: Sí. Hay peligro de que tendencias uniformadoras y totalitarias accedan a la escuela a través de asignaturas que podrían ser una nueva clase de FEN. De todas maneras ya hay muchos «valores», o más bien «consignas», que se han instala-

do en la escuela con carácter indiscutible. Por ejemplo, el lema «La violencia es mala» no se puede propagar con carácter universal y sin excepciones porque ¿es mala una violencia de legítima defensa? Como este hay muchos temas sobre los que se debería reflexionar con fundamento.

FE: -Finalmente, ¿cree que las democracias actuales están en crisis, especialmente la española?, ¿por qué?

MRP: Si acaso una crisis de crecimiento de la que debe salir fortalecida. Lo preocupante es que no hay conciencia de que la democracia se tiene que proteger a sí misma o si no puede sucumbir.

Miscelánea

TEXTO PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE «LA RABIA Y EL ORGULLO»*

Oriana Fallaci

«La rabia y el orgullo»

Me pides que hable, esta vez. Me pides que rompa, al menos esta vez, el silencio por el que he optado y que, desde hace años, me he impuesto para no mezclarme con las chicharras. Y lo hago. Porque he sabido que, incluso en Italia, algunos se alegraron, como aquella tarde se alegraron en televisión los palestinos de Gaza. «¡Victoria, victoria!». Hombres, mujeres y niños. Siempre que se pueda seguir definiendo como hombre, mujer o niño al que hace una cosa así.

* Se presentan aquí, bajo el título «La rabia y el orgullo», una serie de artículos («La rabia y el orgullo», «Los hijos de Alá» y «Mi patria, mi Italia») publicados en el diario italiano Corriere della sera –al cual pertenece el copyright de éstos- (traducidos al español por José Manuel Vidál, y publicados por el diario El Mundo; la edición original se puede ver en www.el-mundo.es/especiales/2001/09/internacional/ataqueusa/analisis.html) por Oriana Fallaci, corresponsal de guerra y escritora de reconocido prestigio internacional, a raíz de los atentados acaecidos en New York el 11 de septiembre de 2001. Posteriormente, la autora publicó un libro titulado La rabia y el orgullo (La esfera de los libros, Madrid, 2002), donde amplió las ideas planteadas en los artículos anteriormente citados.

Hubiese sido deseable que estos artículos no gozasen de actualidad, pero, lamentablemente, los atentados de Madrid y Londres han propiciado que, cuatro años después de haber sido escritos, tengan plena vigencia hoy día.

Los miembros de Foro de Educación no tienen por qué compartir las ideas expresadas por la autora del texto; aunque sí se manifiestan abiertamente contra el uso del terror y el asesinato indiscriminado de civiles, y condena taxativamente los atentados mencionados, así como las actividades de cualquier otra banda terrorista, ya sea nacional o internacional.

He sabido que algunas chicharras de lujo, políticos o supuestos políticos, intelectuales o supuestos intelectuales, amén de otros individuos que no merecen la calificación de ciudadanos, se comportan sustancialmente de la misma forma. Dicen: «Les está bien empleado a los americanos».

Me siento muy, muy indignada. Indignada con una rabia fría, lúcida y racional. Una rabia que elimina cualquier atisbo de distanciamiento o de indulgencia. Una rabia que me invita a responderles y, sobre todo, a escupirles. Les escupo a todos ellos. Indignada como yo, la poetisa afroamericana Maya Angelou, rugió también: «Be angry. It's good to be angry, it's healthy» (Indignaos. Es bueno estar indignados. Es sano). No sé si indignarme es saludable para mí.

Pero sé que no les sentará bien a ellos, a los que admiran a Osama bin Laden, a los que le expresan comprensión, simpatía o solidaridad. Con tu petición se ha encendido un detonante, que hace mucho tiempo que quiere explotar. Ya lo verás.

Me pides que cuente cómo he vivido yo este Apocalipsis. Que escriba, en suma, mi testimonio. Ahí va. Estaba en casa. Mi casa está situada en el centro de Manhattan y, a las nueve en punto, tuve la sensación de un peligro inminente que quizás no me alcanzase, pero que ciertamente me iba a afectar profundamente. Era la sensación que se siente en la guerra, durante el combate, cuando con todos los poros de tu piel sientes las balas o el cohete que silba, estiras las orejas y gritas al que está a tu lado: «¡Down! ¡Get down!» (¡Al suelo. Échate al suelo!). Tardé un poco en reaccionar. ¡No estaba ni en Vietnam ni en una de las numerosas y horribles guerras que, desde la II Guerra Mundial, han atormentado mi vida! Estaba en Nueva York, caramba, una maravillosa mañana de septiembre del año 2001.

Pero la sensación siguió apoderándose de mí, inexplicable, y entonces hice lo que no suelo hacer nunca por la mañana. Encendí la televisión. El sonido no funcionaba, pero la pantalla, sí. Y en todos los canales, aquí hay casi 100 canales, veía una Torre del World Trade Center que ardía como una gigantesca cerilla. ¿Un cortocircuito? ¿Una avioneta estrellada contra la Torre? ¿O un atentado terrorista planeado? Casi paralizada, permanecí fija ante la pantalla y, mientras la miraba fijamente y me planteaba esas tres preguntas, apareció un avión. Blanco y grande. Un avión de línea. Volaba bajísimo. Y volando bajísimo se dirigía hacia la segunda Torre como un bombardero que apunta a su objetivo y se arroja sobre él. Entonces me di cuenta de lo que estaba pasando. Me di cuenta, porque, en ese mismo momento, volvió la voz a mi tele, transmitiendo un coro de gritos salvajes. Realmente salvajes: «¡Oh God, oh, God, God, God, Goooooood!». Y el avión penetró en la segunda Torre como un cuchillo que corta un trozo de mantequilla.



Trozo de hielo

Eran las nueve y cuarto. Y no me pidas que recuerde lo que sentí durante aquellos 5 minutos. No lo sé, no lo recuerdo. Era como un trozo de hielo. Incluso mi cerebro estaba helado. Ni siquiera recuerdo si algunas cosas las ví sobre la primera o sobre la segunda Torre. La gente que, para no morir abrasada viva, se lanzaba por las ventanas desde el piso 80 ó 90, por ejemplo. Rompían los cristales de las ventanas y se lanzaban al vacío como si se lanzasen de un avión en paracaídas, y caían lentamente. Agitando las piernas y los brazos, nadando en el aire. Sí, parecía que nadaban en el aire. Y no acababan de llegar abajo. Hacia el piso 30, aceleraban. Se ponían a gesticular, desesperados, supongo que arrepentidos, como si gritasen «Help, help». Y quizás lo gritasen de verdad. Por fin, caían en el suelo y paf.

Mira, pensaba estar vacunada contra todo y, esencialmente, lo estoy. Ya nada me sorprende. Ni siquiera cuando me indigno y me irrito. Pero en la guerra siempre vi a gente que muere asesinada. Nunca había visto a gente que muere matándose, es decir, lanzándose sin paracaídas del piso 80, 90 ó 100. Además, en la guerra siempre vi trastos que explotan en abanico. En la guerra siempre oí un gran ruido. En cambio, las dos Torres no explotaron. La primera implosionó y se tragó a sí misma. La segunda, se fundió, se disolvió. Por el calor se disolvió como un trozo de mantequilla al fuego. Y todo sucedió, o al menos así me pareció a mí, en medio de un silencio de tumba. ¿Es posible? ¿Reinaba realmente ese silencio o estaba dentro de mí?

Tengo que decirte también que, en la guerra, siempre vi un número limitado de muertes. Cada combate, 200 ó 300 muertos. Como máximo, 400. Como en Dak To, en Vietnam. Y cuando terminó la batalla y los americanos se pusieron a rescatar a sus heridos y a contar a sus muertos, no podía dar crédito a mis ojos. En la matanza de Ciudad de México, aquella en la que incluso a mí me hirió una bala, recogieron al menos 800 muertos. Y, cuando creyéndome muerta, me llevaron al tanatorio, los cadáveres que había a mi alrededor me parecían un diluvio.

Pues bien, en las dos Torres trabajaban casi 50.000 personas. Y pocos tuvieron el tiempo suficiente para salir de ellas. Los ascensores no funcionaban, obviamente, y para bajar a pie desde los últimos pisos se tardaba una eternidad. Siempre que se lo permitiesen las llamas. Jamás sabremos el número exacto de muertos. ¿40.000, 45.000...? Los americanos no lo dirán jamás. Para no subrayar la intensidad de este Apocalipsis. Para no dar una satisfacción más a Osama bin Laden e incentivar otros apocalipsis.

Y además, los dos abismos que han absorbido a decenas de miles de criaturas son demasiado profundos. Como máximo, los operarios desenterrarán trozos de miembros esparcidos por todas partes. Una nariz aquí y un brazo, allá. O una especie de barro, que parece café machacado, y que es, en realidad, materia orgánica. Los residuos de los cuerpos que en un momento quedan reducidos a polvo. El alcalde Giuliani envió otros 10.000 sacos. Pero no los utilizaron.

¿Qué siento por los kamikazes que murieron con ellos? Ningún respeto. Ninguna piedad. Ni siquiera piedad. Yo que, casi siempre, termino cediendo a la piedad. A mí,

los kamikazes, es decir, los tipos que se suicidan para matar a los demás, siempre me parecieron antipáticos, comenzando por los japoneses de la II Guerra Mundial.

Sólo los consideré beneficiosos para bloquear la llegada de las tropas enemigas, prendiendo fuego a la pólvora y saltando por los aires con la ciudad, en Turín. Nunca los consideré soldados. Y mucho menos los considero mártires o héroes, como aullando y escupiendo saliva me los definió Arafat en 1972, cuando lo entrevisté en Amán, el lugar donde sus mariscales entrenaban incluso a los terroristas de la Beider-Meinhoff.

Kamikazes

Los considero tan sólo vanidosos. Vanidosos que, en vez de buscar la gloria a través del cine, de la política o del deporte, la buscan en la muerte propia y en la de los demás. Una muerte que, en vez del Oscar, de la poltrona ministerial o del título de Liga, les procurará (o eso creen) admiración. Y, en el caso de los que rezan a Alá, un lugar en el paraíso del que habla el Corán: el paraíso donde los héroes gozan de las huríes.

Son incluso vanidosos físicamente. Tengo ante mis ojos la fotografía de dos kamikazes de los que hablo en mi libro *Insciallah*, la novela que comienza con la destrucción de la base americana (más de 400 muertos) y de la base francesa (más de 350 muertos) en Beirut. Se habían hecho sacar esta foto antes de ir a morir y, antes de dirigirse a la muerte, habían pasado por el peluquero. ¡Qué buen corte de pelo! ¡Qué bigotes engominados, qué barbas tan bien recortadas, qué patillas tan bien igualadas...!

¡Cómo me gustaría poder decirle cuatro cosas bien dichas al señor Arafat! Entre él y yo no hay buen feeling. Nunca me perdonó ni las repetidas diferencias de opinión que tuvimos durante aquel encuentro ni el juicio que hice sobre él en mi libro *Entrevista con la historia*. Y por mi parte, tampoco le he perdonado nada. Ni siquiera el que un periodista italiano, que se presentó ante él imprudentemente diciendo que era «amigo mío», se encontrase al instante con una pistola apuntándole al corazón. No nos volvimos a ver más. Pecado. Porque, si lo volviese a ver de nuevo, o mejor dicho, si me concediese audiencia, le gritaría en las narices quiénes son los mártires y los héroes.

Le gritaría: Ilustre señor Arafat, los mártires son los pasajeros de los cuatro aviones secuestrados y transformados en bombas humanas. Entre ellos, la niña de cuatro años que se desintegró en el interior de la segunda Torre. Ilustre señor Arafat, los mártires son los empleados que trabajaban en las dos Torres y en el Pentágono. Ilustre señor Arafat, los mártires son los bomberos muertos por intentar salvarlos. ¿Y sabe usted quiénes son los héroes? Son los pasajeros del vuelo que iba a estrellarse contra la Casa Blanca y que se estrelló en un bosque de Pensilvania, porque se rebelaron contra los terroristas.

Ellos sí que están en el paraíso, ilustre señor Arafat. La desgracia es que ahora sea usted el jefe de Estado ad perpetuum, que se comporta como un monarca, que visita al Papa y afirma que el terrorismo no le gusta y manda condolencias a Bush. Y quizás con su camaleónica capacidad para desmentirse, sería capaz de responderme que tengo

razón. Pero cambiemos de disco. Como todo el mundo sabe, estoy muy enferma y, hablando de Arafat, me sube la fiebre.

Prefiero hablar de la invulnerabilidad que muchos en Europa atribuían a Estados Unidos. ¿Qué tipo de invulnerabilidad? Cuanto más democrática y abierta es una sociedad, más expuesta está al terrorismo. Cuanto más libre es un país y menos gobernado está por un régimen policial, más sufre o se arriesga a sufrir las matanzas que durante tantos años se produjeron en Italia, en Alemania y en otras zonas de Europa. Y ahora tienen lugar, agigantadas, en Norteamérica. No en vano los países no democráticos, gobernados por regímenes policiales, han albergado y financiado y ayudan a los terroristas.

Por ejemplo, la Unión Soviética, los países satélites de la Unión Soviética y la China Popular. La Libia de Gadafi, Irak, Irán, Siria, el Líbano arafatiano, el propio Egipto, la propia Arabia Saudí, el propio Pakistán, obviamente Afganistán y todas las regiones musulmanas de África. En los aeropuertos y en los aviones de esos países siempre me he sentido segura. Serena como un recién nacido que duerme plácidamente. Lo único que temía era ser arrestada porque ponía a parir a los terroristas.

En cambio, en los aeropuertos y en los aviones europeos siempre me he sentido nerviosilla. Y en los aeropuertos y en los aviones americanos, realmente nerviosa. Y en Nueva York, dos veces más nerviosa. En Washington, no. Debo admitirlo. Realmente no me esperaba el avión contra el Pentágono. A mi juicio, en suma, nunca ha sido un problema de si, sino un problema de cuándo. ¿Por qué crees que el martes por la mañana mi subconsciente me lo advirtió con una profunda inquietud y una rara sensación de peligro? ¿Por qué crees que, contrariamente a mis costumbres, encendí el televisor? ¿Por qué crees que entre las tres cuestiones que me planteaba mientras ardía la primera Torre y la voz de mi tele no funcionaba, estaba la del atentado? ¿Y por qué crees que apenas aparecido en pantalla el segundo avión lo comprendí todo?

Por ser Estados Unidos el país más potente del mundo, el más rico, el más poderoso, el más moderno, cayeron casi todos en esa insidia. A veces, incluso los propios americanos. Y es que la invulnerabilidad de Norteamérica nace precisamente de su fuerza, de su riqueza, de su potencia, de su modernidad. Es la habitual historia del pez que se muerde la cola.

Nace también de su esencia multiétnica, de su liberalidad, de su respeto por los ciudadanos y por los huéspedes. Por ejemplo, cerca de 24 millones de americanos son árabes-musulmanes. Y cuando un Mustafá o un Mohamed viene, por ejemplo de Afganistán, a visitar a un tío, nadie le prohíbe apuntarse a una escuela para aprender a pilotar un 757. Nadie le prohíbe inscribirse en una universidad (una costumbre que espero que cambie) para estudiar química y biología, las dos ciencias necesarias para desencadenar una guerra bacteriológica. Nadie. Ni siquiera si el Gobierno teme que el hijo de Alá secuestre un 757 o eche un puñado de bacterias en el depósito de agua y desencadene una hecatombe. (Digo si, porque, esta vez, el Gobierno no sabía nada y el papelón de la CIA y del FBI no tiene parangón. Si fuese el presidente de Estados Unidos los echaría a todos a patadas en el culo por cretinos).

Símbolos

Y dicho esto, volvamos al razonamiento inicial. ¿Cuáles son los símbolos de la fuerza, de la riqueza, de la potencia de la modernidad americana? No son el jazz y el rock and roll, el chicle o la hamburguesa, Broadway o Hollywood. Son sus rascacielos. Su Pentágono. Su ciencia. Su tecnología. Esos rascacielos impresionantes, tan altos, tan bellos que, al alzar los ojos, casi olvidas las pirámides y los divinos palacios de nuestro pasado. Esos aviones gigantescos, exagerados, que se utilizan como en otro tiempo se utilizaban los veleros y los camiones, porque todo se mueve a través de los aviones. Todo. El correo, el pescado fresco y nosotros mismos (no olvidemos que la guerra aérea la inventaron ellos. O al menos la guerra aérea desarrollada hasta la histeria).

Ese terrible Pentágono, esa fortaleza que da miedo sólo con mirarla. Esa ciencia omnipresente y casi omnipotente. Esa extraordinaria tecnología que, en pocos años, cambió por completo nuestra vida cotidiana, nuestra milenaria manera de comunicarnos, comer y vivir. ¿Y dónde les ha golpeado el reverendo Osama bin Laden? En los rascacielos y en el Pentágono. ¿Cómo? Con los aviones, con la ciencia, con la tecnología.

By the way. ¿Sabes qué es lo que más me impresiona de este triste millonario, de este fallido playboy que, además de cortejar a las princesas rubias y retozar en los night club (como hacía en Beirut, cuando tenía 20 años), se divierte matando a la gente en nombre de Mahoma y de Alá? El hecho de que su desmesurado patrimonio provenga también de los beneficios de una Corporation especializada en demoliciones y que él mismo sea un experto demoledor. La demolición es una especialidad americana.

Cuando nos vimos, te noté casi sorprendido de la heroica eficacia y de la admirable unidad con la que los americanos han afrontado este Apocalipsis. Pues, sí. A pesar de los defectos que continuamente se le echan en cara, y que yo misma les echo en cara (aunque los de Europa y, especialmente, los de Italia son todavía peores), Estados Unidos es un país que tiene grandes cosas que enseñarnos. A propósito de la heroica eficacia, déjame levantar una peana para el alcalde de Nueva York. Ese Rudolph Giuliani al que nosotros, los italianos, deberemos dar gracias de rodillas. Porque tiene un apellido italiano y es de origen italiano y está quedando como un héroe ante todo el mundo. Es una gran, un grandísimo alcalde, Rudolph Giuliani. Te lo dice una que nunca está contenta por nada y con nadie, comenzando por sí misma. Es un alcalde digno de otro grandísimo alcalde con apellido italiano, Fiorello La Guardia, a cuya escuela deberían ir muchos de nuestros alcaldes. Tendrían que presentarse humildemente, incluso con ceniza en la cabeza, ante él para preguntarle: «Sor Giuliani, por favor, dígame cómo se hace». El no delega sus deberes en el prójimo, no. No pierde tiempo en tonterías ni en medrajes personales. No se divide entre el cargo de alcalde y el de ministro o diputado. (¿Hay alguien que me esté escuchando en las tres ciudades de Stendhal, es decir, en Nápoles, en Florencia y en Roma?).

Llegó instantes después de la catástrofe, entró en el segundo rascacielos y corrió el peligro de transformarse en cenizas como los demás. Se salvó por los pelos y por casualidad. Y al cabo de cuatro días, volvió a poner en pie la ciudad. Una ciudad que tiene nueve millones y medio de habitantes y casi dos sólo en Manhattan. Cómo lo hizo,



no lo sé. Está enfermo, como yo, el pobre. El cáncer que va y viene, le ha mordido también a él. Y, como yo, hace como si estuviese sano y sigue trabajando. Pero yo trabajo en una mesa, caramba, y sentada.

Él, en cambio... Parecía un general de ésos que participan directamente en la batalla. Un soldado que se lanza al ataque con la bayoneta calada. «Adelante, vamos, vamos, arriba. Vamos a salir de esto lo más pronto posible». Pero podía hacer eso, porque la gente era, es, como él. Gente sin vanidad y sin pereza, habría dicho mi padre, y con cojones. En cuanto a la admirable capacidad de unirse, a la forma de cerrar filas de una manera casi marcial con la que los estadounidenses responden a las desgracias y al enemigo, pues, tengo que decirte que me ha sorprendido incluso a mí.

Sabía, sí, que esa capacidad había explotado en los tiempos de Pearl Harbor, cuando el pueblo se fundió en torno a Roosevelt y Roosevelt entró en guerra contra la Alemania de Hitler, la Italia de Mussolini y el Japón de Hiro Hito. La había advertido, sí, después del asesinato de Kennedy. Pero después de todo esto, había venido la Guerra de Vietnam, la lacerante división ocasionada por la Guerra de Vietnam y, en cierto sentido, esa guerra me había recordado su Guerra Civil de hace siglo y medio.

Por eso, cuando vi a blancos y negros llorar abrazados, y digo bien abrazados, cuando vi a demócratas y republicanos cantar abrazados God bless America, cuando les vi olvidarse de todas sus diferencias, me quedé de piedra. Lo mismo me pasó cuando oí a Bill Clinton (una persona hacia la cual nunca sentí ternura alguna) declarar: «Apretémonos en torno a Bush, tened confianza en nuestro presidente». Y lo mismo me pasó cuando esas mismas palabras fueron repetidas con fuerza por su mujer, Hillary, ahora senadora por el estado de Nueva York. Y cuando fueron reiteradas por Lieberman, el ex candidato demócrata a la Vicepresidencia (sólo el desaparecido Al Gore permaneció escuálidamente callado). Y cuando el Congreso votó por unanimidad aceptar la guerra y castigar a los responsables.

¡Ojalá Italia aprendiese esta lección! Está tan dividida nuestra Italia. ¡Es un país tan lleno de facciones y tan envenenado por sus mezquindades tribales! En Italia, se odian incluso en el seno del mismo partido. No consiguen estar juntos ni siquiera cuando tienen el mismo emblema, el mismo distintivo. Celosos, llenos de bilis, vanidosos y mezquinos, sólo piensan en sus propios intereses personales. En la propia carrera, en la propia gloria, en la propia popularidad de periferia. Por los propios intereses personales se desprecian, se traicionan, se acusan y se escupen... Estoy absolutamente convencida de que, si Osama bin Laden hiciese saltar por los aires la Torre de Giotto o la Torre de Pisa, la oposición le echaría la culpa al Gobierno. Y el Gobierno se la echaría a la oposición. Y los jefecillos del Gobierno y de la oposición se las echarían a sus propios camareros y camaradas de partido. Y dicho esto, déjame que te explique de dónde nace la capacidad de unirse que caracteriza a los americanos.

Nace de su patriotismo. No sé si en Italia habéis visto y entendido qué pasó en Nueva York cuando Bush fue a dar las gracias a los operarios (y operarias) que excavan entre los escombros de las dos Torres intentando encontrar algún superviviente y sólo extraen narices y dedos. Y sin embargo, no ceden. Sin resignarse y si les preguntas cómo lo hacen, te responden: «I can allow myself to be exhausted, not to be defeated» (Puedo permitirme estar exhausto, pero no estar derrotado). Todos. Jóvenes, jovencísimos, viejos y de mediana edad. Blancos, negros, amarillos, marrones y violetas... ¿Los habéis visto o no? Mientras Bush les daba las gracias, ellos no paraban de agitar sus banderitas americanas, levantar el puño cerrado y rugir: «USA, USA, USA». En un país totalitario, habría pensado: «¡Qué bien se lo ha montado el poder!». En Norteamérica, no. En Estados Unidos, estas cosas no se organizan. No se manipulan ni se ordenan. Especialmente en una metrópoli desencantada como Nueva York y con operarios como los operarios de Nueva York.

Son grandes tipos los operarios de Nueva York. Más libres que el viento. No se les puede manipular. No obedecen ni a sus sindicatos. Pero si le tocas la bandera, si le tocas la patria... En inglés, no existe la palabra patria. Para decir patria hay que unir dos palabras. Father Land, Tierra de los Padres. Mother Land, Tierra Madre. Native Land, Tierra Nativa. O decir simplemente My country, mi país. Pero sí existe el sustantivo patriotismo. Y exceptuando Francia, no me imagino un país más patriótico que Estados Unidos. ¡Me emocioné tanto viendo a esos operarios apretando el puño y enarbolando las banderitas mientras rugían USA, USA, USA, sin que nadie se lo mandase!

Humillación

Y sentí también una especie de humillación. Porque no me puedo imaginar a los operarios italianos enarbolando la bandera tricolor y rugiendo Italia, Italia, Italia. En las manifestaciones y en los comicios he visto enarbolar muchas banderas rojas. Ríos y lagos de banderas rojas. Pero siempre he visto enarbolar muy pocas banderas tricolores. Mal dirigidos o tiranizados por una izquierda arrogante y devota de la Unión Soviética, las banderas tricolores se las han dejado siempre a los adversarios. Y tengo que decir

que tampoco los adversarios han hecho muy buen uso de ella, pero, al menos no la han despreciado, gracias a Dios. Y lo mismo digo de los que van a misa.

En cuanto al patán con la camisa verde y la corbata verde, ni siquiera sabe cuáles son los colores de la tricolor y estaría encantado de retrotraernos a la guerra entre Florencia y Siena. Resultado: hoy, la bandera italiana se ve sólo en las Olimpiadas, si, por casualidad, se gana una medalla. Peor aún: se ve sólo en los estadios, cuando hay un partido de fútbol internacional. Única ocasión, también, en la que se puede oír el grito de Italia, Italia.

Hay, pues, una gran diferencia entre un país en el que la bandera de la patria es enarbolada por los gamberros en los estadios, y un país en el que la enarbola el pueblo entero. Por ejemplo, los operarios irreductibles que excavan entre las ruinas para sacar alguna oreja o alguna nariz de las criaturas masacradas por los hijos de Alá. O para recoger esa especie de café molido, que es lo único que queda de los fallecidos.

El hecho es que América es un país especial, mi querido amigo. Un país al que hay que envidiar, del que hay que estar celosos, por cosas que nada tienen que ver con su riqueza, etc. Es un país envidiable porque ha nacido de una necesidad del alma, la necesidad de tener una patria, y de la idea más sublime que el hombre haya concebido jamás: la idea de la libertad, o de la libertad esposada con la idea de la igualdad. Es un país envidiable porque, en aquella época, la idea de libertad no estaba de moda. Y mucho menos, la de igualdad. Sólo hablaban de ellas algunos filósofos llamados ilustrados. Estos conceptos sólo se encontraban en un carísimo libraco llamado Enciclopedia.

Y aparte de los escritores y demás intelectuales, aparte de los príncipes y de los señores que tenían dinero para comprar el libraco o los libros que habían inspirado el libraco, ¿quién sabía algo de la Ilustración? ¡No era algo que se pudiese comer la Ilustración! Ni siquiera hablaban de la libertad y de la igualdad los revolucionarios de la Revolución Francesa, dado que dicha Revolución comenzó en 1789, es decir, 13 años después de la Revolución Americana, que comenzó en 1776. (Otra particularidad que ignoran o fingen olvidar los del «qué bien empleado les está a los americanos». ¡Raza de hipócritas!).

Es un país especial, un país envidiable, además, porque aquella idea es entendida y asumida por ciudadanos a menudo analfabetos o con poca instrucción. Los ciudadanos de las colonias americanas. Y porque es materializada por un pequeño grupo de líderes extraor-



dinarios, por hombres de una gran cultura y de una gran calidad. The Founding Fathers, los Padres Fundadores, los Benjamin Franklin, los Thomas Jefferson, los Thomas Paine, los John Adams, los George Washington, etc. ¡Gente muy distinta de los abogaduchos (como justamente los llamaba Vittorio Alfieri) de la Revolución Francesa! ¡Gente muy diferente de los sombríos e histéricos verdugos del Terror, los Marat, los Danton, los Saint Just y los Robespierre!

Los Padres Fundadores eran tipos que conocían el griego y el latín como nunca lo conocerán los profesores italianos de griego y latín (si es que existen todavía). Tipos que en griego habían leído a Aristóteles y a Platón y que, en latín, se habían leído a Séneca y a Cicerón. Y que se habían estudiado los principios de la democracia griega más que los marxistas de mi época estudiaban la teoría de la plusvalía (si es que realmente se la estudiaban).

Jefferson conocía incluso el italiano (le llamaba toscano). En italiano hablaba y leía con gran facilidad. De hecho, junto con las 2.000 vides, los 1.000 olivos y los cuadernos de música que escaseaban en Virginia, el florentino Filippo Mazzei, en 1774, le llevó varias copias de un libro escrito por un tal Cesare Beccaria titulado De los delitos y de las penas.

Por su parte, el autodidacta Franklyn era un genio. Científico, impresor, editor, escritor, periodista, político e inventor. En 1752, descubrió la naturaleza eléctrica del rayo e inventó el pararrayos. Casi nada. Con estos líderes extraordinarios, con estos hombres de gran calidad, en 1776, los ciudadanos, a menudo analfabetos o poco instruidos, se rebelaron contra Inglaterra. Hicieron la Guerra de la Independencia y la Revolución Americana.

Libertad e igualdad

Y a pesar de los fusiles y de la pólvora, a pesar de los muertos que conlleva toda guerra, no hicieron una guerra con los ríos de sangre de la futura Revolución Francesa. No la hicieron con la guillotina ni con las matanzas de La Vendée. La hicieron con un pergamino que, junto a la necesidad del alma (la necesidad de tener una patria), concretaba la sublime idea de la libertad o de la libertad esposada con la igualdad. La Declaración de la Independencia.

«We hold these truths to be selfevident... Consideramos evidente esta realidad. Que todos los hombres son creados iguales. Que son dotados por el Creador de ciertos derechos inalienables. Que, entre estos derechos, está el derecho a la vida, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad. Que para asegurar estos derechos los hombres deben instituir gobiernos...».

Y ese pergamino, que desde la Revolución Francesa en adelante todos hemos bien o mal copiado o en el que nos hemos inspirado, constituye todavía la espina dorsal de Estados Unidos. La linfa vital de esta nación. ¿Sabes por qué? Porque transforma a los súbditos en ciudadanos. Porque transforma a la plebe en pueblo. Porque la invita o la exige a gobernarse, expresar su propia individualidad, buscar su propia felicidad.

Todo lo contrario de lo que hacía el comunismo, prohibiendo a la gente rebelarse, gobernarse, expresarse y colocando a Su Majestad el Estado en el trono que antes habían ocupado los reyes. «El comunismo es un régimen monárquico, una monarquía de viejo cuño. Por eso, le corta los cojones a los hombres. Y cuando a un hombre se le cortan los cojones, ya no es un hombre», decía mi padre. Decía también que, en vez de rescatar a la plebe, el comunismo convertía a todos en plebe y mataba a todos de hambre.

A mi juicio, Estados Unidos rescata a la plebe. Son todos plebeyos en Norteamérica. Blancos, negros, amarillos, marrones, violetas, estúpidos, inteligentes, pobres y ricos. Incluso los más plebeyos son precisamente los ricos. En la mayoría de los casos, son maleducados y groseros. Se ve rápidamente que no son nada refinados y que no se apañan con el buen gusto o la sofisticación. A pesar del dinero que se gastan en vestirse, por ejemplo, son tan poco elegantes que, a su lado, la reina de Inglaterra parece chic. Pero están rescatados. Y en este mundo no hay nada más fuerte y más potente que la plebe rescatada. Te rompes siempre los cuernos contra la plebe rescatada. Y contra Estados Unidos se han roto siempre todos los cuernos. Ingleses, alemanes, mexicanos, rusos, nazis, fascistas y comunistas. Por último se los han roto incluso los vietnamitas que, después de su victoria, han tenido que pactar con ellos, de tal forma que, cuando un ex presidente de Estados Unidos va a hacerles una visita, tocan el cielo con un dedo. «Bienvenido señor presidente, bienvenido señor presidente». Con los hijos de Alá el conflicto será duro. Muy duro y muy largo. A no ser que el resto de Occidente decida ayudar, razone un poco y les eche una mano.

No estoy hablando, como es obvio, a las hienas que se relamen viendo las imágenes de las matanzas y se burlan diciendo «qué bien les está a los americanos». Estoy hablando a las personas que, sin ser estúpidas ni tontas, están sumidas todavía en la prudencia y en la duda. Y a esas les digo: ¡Despertaos, por favor, despertaos de una vez! Intimidados como estáis por el miedo de ir a contracorriente, es decir de parecer racistas (palabra totalmente inapropiada, porque el discurso no es sobre una raza, sino sobre una religión), no os dais cuenta o no queréis daros cuenta de que estamos ante una cruzada al revés.

Habituados como estáis al doble juego, afectados como estáis por la miopía, no entendéis o no queréis entender que estamos ante una guerra de religión. Querida y declarada por una franja del Islam, pero, en cualquier caso, una guerra de religión. Una guerra que ellos llaman yihad. Guerra santa. Una guerra que no mira a la conquista de nuestro territorio, quizás, pero que ciertamente mira a la conquista de nuestra libertad y de nuestra civilización. Al aniquilamiento de nuestra forma de vivir y de morir, de nuestra forma de rezar o de no rezar, de nuestra manera de comer, beber, vestirnos, divertirnos o informarnos...

No entendéis o no queréis entender que si no nos oponemos, si no nos defendemos, si no luchamos, la yihad vencerá. Y destruirá el mundo que, bien o mal, hemos conseguido construir, cambiar, mejorar, hacer un poco más inteligente, menos hipócrita e, incluso, nada hipócrita. Y con la destrucción de nuestro mundo destruirá nuestra cultura, nuestro arte, nuestra ciencia, nuestra moral, nuestros valores y nuestros placeres...

¡Por Jesucristo! ¿No os dais cuenta de que los Osama bin Laden se creen autorizados a mataros a vosotros y a vuestros hijos, porque bebéis vino o cerveza, porque no lleváis barba larga o chador, porque vais al teatro y al cine, porque escucháis música y cantáis canciones, porque bailáis en las discotecas o en vuestras casas, porque veis la televisión, porque vestís minifalda o pantalones cortos, porque estáis desnudos o casi en el mar o en las piscinas y porque hacéis el amor cuando os parece, donde os parece y con quien os parece? ¿No os importa nada de esto, estúpidos? Yo soy atea, gracias a Dios. Pero no tengo intención alguna de dejarme matar por serlo.

Lo vengo diciendo desde hace 20 años. Desde hace 20 años. Con cierta moderación, pero con la misma pasión, hace 20 años escribí sobre este asunto un artículo de fondo en el Corriere della Sera. Era el artículo de una persona acostumbrada a estar con todas las razas y todos los credos, de una ciudadana acostumbrada a combatir contra todos los fascismos y todas las intolerancias, de una laica sin tabúes. Pero era también el artículo de una persona indignada con los que no olían el tufo de una guerra santa que se acercaba y contra los que les perdonaban demasiado a los hijos de Alá.

Cultura

Hacia en dicho artículo un razonamiento que sonaba, más o menos, así, hace 20 años: «¿Qué sentido tiene respetar a quien no nos respeta? ¿Qué sentido tiene defender su cultura o su presunta cultura, cuando ellos desprecian la nuestra? Yo quiero defender nuestra cultura y les informo que Dante Alighieri me gusta más que Omar Khayan». Se abrieron los cielos. Me crucificaron. «¡Racista, racista!».

Fueron los propios progresistas (en aquella época se llamaban comunistas) los que me crucificaron. El mismo insulto me lo dedicaron cuando los soviéticos invadieron Afganistán. ¿Recuerdan a aquellos barbudos con sotana y turbante que antes de disparar los morteros, elevaban preces al Señor? «¡Allah akbar! ¡Allah akbar!». Yo los recuerdo perfectamente. Y al ver unir la palabra de Dios a los golpes de mortero, me ponía malita. Me parecía estar en el medioevo y decía: «Los soviéticos son lo que son. Pero hay que admitir que, haciendo esta guerra, nos están protegiendo incluso a nosotros. Y les doy las gracias». Se volvieron a abrir los cielos. «¡Racista, racista!». En su ceguera ni siquiera querían oírme hablar de las atrocidades que los hijos de Alá cometían con los militares a los que hacían prisioneros. (Les cortaban los brazos y las piernas, ¿recuerdan? Un pequeño vicio al que se habían dedicado ya en el Líbano con los prisioneros cristianos y hebreos).



No querían que lo contase. Y para hacerse los progresistas aplaudían a los estadounidenses que acojados por el miedo a la Unión Soviética llenaban de armas al heroico pueblo afgano. Entrenaban a los barbudos, y con los barbudos al barbudísimo Osama bin Laden. ¡Fuera los rusos de Afganistán! ¡Los rusos tienen que salir de Afganistán!

Pues bien, los rusos se fueron de Afganistán. ¿Contentos? Pero desde Afganistán los barbudos del barbudísimo Osama bin Laden llegaron a Nueva Cork con los barbudos sirios, egipcios, iraquíes, libaneses, palestinos y saudíes que componían la banda de los 19 kamikazes identificados ¿Contentos? Peor aún. Ahora, aquí, se discute del próximo ataque que nos golpeará con armas químicas, biológicas, radiactivas y nucleares. Se dice que la nueva catástrofe es inevitable, porque Irak les proporciona los materiales. Se habla de vacunación, de máscaras de gas, de peste. Hay quien se está preguntando ya cuándo tendrá lugar... ¿Contentos?

Algunos no están ni contentos ni descontentos. Se muestran indiferentes. Norteamérica está muy lejos y entre Europa y América hay un océano... Pues no, queridos míos. No. El océano no es más que un hilo de agua. Porque cuando está en juego el destino de Occidente, la supervivencia de nuestra civilización, Nueva York somos todos nosotros.

América somos todos. Los italianos, los franceses, los ingleses, los alemanes, los austriacos, los húngaros, los eslovacos, los polacos, los escandinavos, los belgas, los españoles, los griegos, los portugueses.

Si se hunde América, se hunde Europa. Si se hunde Occidente, nos hundimos todos. Y no sólo en sentido financiero, es decir en el sentido que me parece que es el que más os preocupa. (Una vez, cuando era joven e ingenua, le dije a Arthur Miller: «Los americanos miden todo por el dinero, sólo piensan en el dinero». Y Arthur Miller me contestó: «¿Ustedes no?»).

Nos hundimos en todos los sentidos, querido amigo. Y en el lugar de campanas, encontraremos muecines, en vez de minifaldas, el chador, en vez de coñac, leche de camello. ¿No entendéis ni esto, ni siquiera esto? Blair lo ha entendido. Vino aquí y le renovó a Bush la solidaridad de los británicos. No una solidaridad de pacotilla, sino una solidaridad basada en la caza a los terroristas y en la alianza militar. Chirac, no. Como sabes, hace dos semanas estuvo aquí en visita oficial.

Una visita prevista desde hace tiempo, no una visita ad hoc. Vio las masacres de las dos Torres, supo que los muertos son un número incalculable e, incluso, inconfesable, pero no se conmovió. Durante una entrevista en la CNN, mi amiga Christiane Amanpour le preguntó más de cuatro veces de qué forma y en qué medida pensaba luchar contra esta yihad y, las cuatro veces, Chirac evitó dar una respuesta. Se escurrió como una anguila. Me daban ganas de gritarle: «Monsieur le President, ¿recuerda el desembarco en Normandía? ¿Sabe cuántos americanos murieron en Normandía para expulsar a los alemanes de Francia?».

Excepto Blair, en el resto de los demás líderes europeos veo pocos Ricardos Corazón de León. Y mucho menos en Italia, donde el Gobierno no ha descubierto ni arresta-

do a ningún cómplice de Osama bin Laden. ¡Por Dios, señor Cavaliere, por Dios! A pesar del temor de la guerra, en todos los países de Europa han sido descubiertos y arrestados algunos cómplices de Osama bin Laden. En Francia, en Alemania, en el Reino Unido, en España... Pero en Italia, donde las mezquitas de Milán, de Turín y de Roma están repletas de bellacos que aplauden a Osama bin Laden, de terroristas que esperan hacer saltar por los aires la Cúpula de San Pedro, ninguno. Cero. Nada. Ninguno.

Explíquemelo, señor Cavaliere. ¿Es que son tan incapaces sus policías y sus carabinieri? ¿Son tan ineptos sus servicios secretos? ¿Son tan estúpidos sus funcionarios? ¿Es que todos los musulmanes de Italia son unos santos? ¿Es que ninguno de los hijos de Alá que hospedamos tiene nada que ver con lo que ha sucedido y está sucediendo? ¿O es que por investigar, por descubrir y por arrestar a los que hasta hoy no ha descubierto ni ha detenido, teme que le canten la cantinela habitual de racista, racista? Ya ve que yo no.

¡Por Jesucristo! No le niego a nadie el derecho a tener miedo. El que no tiene miedo a la guerra es un cretino. Y el que quiere hacer creer que no tiene miedo a la guerra, tal y como he escrito mil veces, es un cretino y un estúpido a la vez. Pero en la vida y en la historia hay casos en los que no es lícito tener miedo. Casos en los que tener miedo es inmoral e incivil. Y los que, por debilidad o falta de coraje o por estar acostumbrados a tener el pie en dos estribos se sustraen a esta tragedia, a mí me parecen masoquistas.

«Los hijos de Alá»

¿Que por qué quiero hacer este discurso sobre lo que tú llamas 'contraste entre las dos culturas'? Pues, si quieres saberlo, porque a mí me fastidia hablar incluso de dos culturas. Ponerlas sobre el mismo plano, como si fuesen dos realidades paralelas, de igual peso y de igual medida. Porque detrás de nuestra civilización están Homero, Sócrates, Platón, Aristóteles y Fidias, entre otros muchos. Está la antigua Grecia con su Partenón y su descubrimiento de la Democracia. Está la antigua Roma con su grandeza, sus leyes y su concepción de la Ley. Con su escultura, su literatura y su arquitectura. Sus palacios y sus anfiteatros, sus acueductos, sus puentes y sus calzadas.

Está un revolucionario, aquel Cristo muerto en la cruz, que nos enseñó (y hay que tener paciencia si no lo hemos aprendido) el concepto del amor y de la justicia. Está incluso una Iglesia, que nos dio la Inquisición, de acuerdo. Que torturó y quemó 1.000 veces en la hoguera, de acuerdo. Que nos oprimió durante siglos, que durante siglos nos obligó sólo a esculpir y a pintar cristos y vírgenes, y que casi asesina a Galileo Galilei. Pero también contribuyó decisivamente a la Historia del Pensamiento, ¿sí o no?

Y, además, detrás de nuestra civilización está el Renacimiento. Están Leonardo da Vinci, Miguel Angel, Rafael o la música de Bach, Mozart y Beethoven.

Con Rossini, Donizetti, Verdi and company. Esa música sin la cual no sabemos vivir y que en su cultura, o en su supuesta cultura, está prohibida. Pobre de ti si tarareas una cancioncilla o los coros de Nabucco.

Y por último está la ciencia. Una ciencia que ha descubierto muchas enfermedades y las cura. Yo sigo viva, por ahora, gracias a nuestra ciencia, no a la de Mahoma. Una ciencia que ha inventado máquinas maravillosas. El tren, el coche, el avión, las naves espaciales con las que hemos ido a la Luna y quizás pronto vayamos a Marte. Una ciencia que ha cambiado la faz de este planeta con la electricidad, la radio, el teléfono, la televisión... Por cierto, ¿es verdad que los santones de la izquierda no quieren decir todo esto que yo acabo de enumerar? ¡Válgame Dios, qué bobos! No cambiarán jamás. Pues bien, hagamos ahora la pregunta fatal: y detrás de la otra cultura, ¿qué hay?

Busca, busca, porque yo sólo encuentro a Mahoma con su Corán y a Averroes con sus méritos de estudioso (los comentarios sobre Aristóteles, etc.), al que Arafat encasqueta el honor de haber creado incluso los números y las matemáticas. De nuevo chillándome en la cara, de nuevo cubriéndome de pollos, en 1972, me dijo que su cultura era superior a la mía, muy superior a la mía, porque sus antepasados habían inventado los números y las matemáticas.

Memoria

Pero Arafat tiene poca memoria. Por eso cambia de idea y se desmiente cada cinco minutos. Sus antepasados no inventaron los números ni las matemáticas. Inventaron la grafía de los números, que también nosotros, los infieles, utilizamos, y las matemáticas fueron concebidas casi al mismo tiempo por todas las antiguas civilizaciones. En Mesopotamia, en Grecia, en la India, en China, en Egipto y entre los mayas... Sus antepasados, ilustre señor Arafat, sólo nos han dejado unas cuantas bellas mezquitas y un libro con el que, desde hace 1.400 años, nos rompen las crismas mucho más que los cristianos nos la rompían con la Biblia y los hebreos con la Torá.

Y ahora veamos cuáles son los méritos que adornan al Corán. ¿Se puede hablar realmente de méritos del Corán? Desde que los hijos de Alá casi destruyeron Nueva York, los expertos del Islam no dejan de cantarme las alabanzas de Mahoma. Me explican que el Corán predica la paz, la fraternidad y la justicia. (Por lo demás, lo dice hasta Bush, pobre Bush. Y es lógico que Bush tenga que tranquilizar a los 24 millones de musulmanes estadounidenses, convencerlos de que cuenten todo lo que saben sobre los eventuales parientes o amigos o conocidos fieles de Osama bin Laden).

¿Pero cómo se come eso con la historia del ojo por ojo y diente por diente? Cómo se come con el chador y el velo que cubre el rostro de las musulmanas, que hasta para poder echarle una ojeada al prójimo esas infelices tienen que mirar a través de una tupida rejilla colocada a la altura de sus ojos? ¿Cómo se come eso con la poligamia y con el principio de que las mujeres deben contar menos que los camellos, no deben ir a la escuela, no deben hacerse fotografías, etc? ¿Cómo se come eso con el veto a los alcoholes y con la pena de muerte para el que beba? Porque también esto está en el Corán. Y no me parece tan justo, tan fraterno ni tan pacífico.

Esta es, pues, mi respuesta a tu pregunta sobre el contraste de las dos culturas. En el mundo hay sitio para todos, digo yo. En su casa, cada cual hace lo que quiere. Y

si en algunos países las mujeres son tan estúpidas que aceptan el chador e incluso el velo con rejilla a la altura de los ojos, peor para ellas. Si son tan estúpidas como para aceptar no ir a la escuela, no ir al doctor, no hacerse fotografías, etcétera, peor para ellas. Si son tan necias como para casarse con un badulaque que quiere tener cuatro mujeres, peor para ellas. Si sus maridos son tan bobos como para no beber vino ni cerveza, ídem. No seré yo quien se lo impida. Faltaría más. He sido educada en el concepto de libertad y mi madre siempre decía: «El mundo es bello porque es muy variado». Pero si me pretenden imponer todas esas cosas a mí, en mi casa...

Porque la verdad es que lo pretenden. Osama bin Laden afirma que todo el planeta Tierra debe ser musulmán, que tenemos que convertirnos al Islam, que por las buenas o por las malas él nos hará convertir, que para eso nos masacra y nos seguirá masacrando. Y esto no puede gustarnos, no. Debe darnos, por el contrario, razones más que suficientes para matarle a él.

Cruzada

Pero la cosa no se resuelve, ni se termina, con la muerte de Osama bin Laden. Porque hay ya decenas de miles de Osamas bin Laden, y no están sólo en Afganistán y en los demás países árabes. Están en todas partes, y los más aguerridos están precisamente en Occidente. En nuestras ciudades, en nuestras calles, en nuestras universidades, en los laboratorios tecnológicos. Una tecnología que cualquier idiota puede manejar. Hace tiempo que comenzó la cruzada. Y funciona como un reloj suizo, sostenida por una fe y una perfidia sólo equiparable a la fe y a la perfidia de Torquemada cuando dirigía la Inquisición. De hecho, es imposible dialogar con ellos. Razonar, impensable. Tratarlos con indulgencia o tolerancia o esperanza, un suicidio. Y el que crea lo contrario es un iluso.

Te lo dice una que conoció bastante bien ese tipo de fanatismo en Irán, Pakistán, Bangladesh, Arabia Saudí, Kuwait, Libia, Jordania, el Líbano y en su propia casa, es decir, en Italia. Una que lo ha experimentado incluso en muchos y muy variados episodios triviales y grotescos, con los que ha tenido confirmación absoluta de su fanatismo.

Nunca olvidaré lo que me pasó en la embajada iraní de Roma, cuando fui a pedir un visado para viajar a Teherán, para entrevistar a Jomeini, y me presenté con las uñas pintadas de rojo. Para ellos, signo de inmoralidad. Me trataron como una prostituta a la que hay que quemar en la hoguera. Me querían obligar a quitarme el esmalte. Y si no les hubiese dicho lo que tenían que quitarse ellos, o incluso cortarse... Nunca olvidaré tampoco lo que me pasó en Qom, la ciudad santa de Jomeini, donde como mujer fui rechazada en todos los hoteles. Para entrevistar a Jomeini tenía que ponerme un chador, para ponerme el chador tenía que quitarme los vaqueros y para quitarme los vaqueros quería utilizar el coche con el que había viajado desde Teherán. Pero el intérprete me lo impidió. «Está usted loca, loca de remate, hacer una cosa así en Qom es correr el riesgo de ser fusilada». Prefirió llevarme al antiguo Palacio Real, donde un guardia piadoso nos acogió y nos dejó la antigua Sala del Trono.

De hecho, yo me sentía como la Virgen que para dar a luz al Niño Jesús se refugia junto a José en el pesebre del asno y del buey. Pero a un hombre y a una mujer no casa-

dos entre sí, el Corán les prohíbe estar en la misma estancia con la puerta cerrada y, hete aquí, que de pronto la puerta se abrió. El mulá dedicado al control de la moralidad irrumpió gritando «vergüenza, vergüenza, pecado, pecado». Y, para él, sólo había una forma de no terminar fusilados: casarnos. Firmar el acta de matrimonio que el mulá nos resregaba en las narices.

El problema era que el intérprete tenía una mujer española, una tal Consuelo, que no estaba dispuesta en absoluto a aceptar la poligamia y, además, yo no quería casarme con nadie. Y mucho menos con un iraní con esposa española y que no estaba dispuesta en absoluto a aceptar la poligamia. Al mismo tiempo, no quería morir fusilada ni perder la entrevista con Jomeini. En ese dilema me debatía cuando...

Te ríes, ¿verdad? Te parecen tonterías. Pues, entonces, no te cuento el final de este episodio. Para hacerte llorar te contaré el de 12 jovencitos impuros que, terminada la guerra de Bangladesh, vi ajusticiar en Dacca. Los ajusticiaron en el estadio de Dacca, a golpes de bayoneta en el tórax o en el vientre, ante la presencia de 20.000 fieles que, desde las tribunas, aplaudían en nombre de Dios. Chillaban «¡Allah akbar, Allah akbar!».

Lo sé, lo sé, en el Coliseo, los antiguos romanos, aquellos antiguos romanos de los que mi cultura se siente orgullosa, se divertían viendo morir a los cristianos como pasto de los leones. Lo sé, lo sé, en todos los países de Europa, los cristianos, aquellos cristianos a los que, a pesar de mi ateísmo, les reconozco la contribución que han hecho a la Historia del Pensamiento, se divertían viendo arder a los herejes. Pero, desde entonces, ha llovido mucho. Nos hemos vuelto más civilizados, e incluso los hijos de Alá deberían haber comprendido que ciertas cosas no se hacen.

Tras los 12 jovencitos impuros, mataron a un niño que, para intentar salvar al hermano condenado a muerte, se había abalanzado sobre los verdugos. Los militares le rompieron la cabeza a puntapiés con sus botas. Y si no me crees, vuelve a leer mi crónica y la crónica de los periodistas franceses y alemanes que, presos del terror como yo, estaban también allí. O mejor aún, mira las fotos que uno de ellos consiguió.

De todas formas, lo que quiero subrayar no es esto. Lo que quiero subrayar es que, concluido el acto, los 20.000 fieles (muchas mujeres entre ellos) abandonaron las tribunas y bajaron al terreno de juego. No de una forma despavorida, no. De una forma ordenada y solemne. Lentamente compusieron un cortejo y, siempre en nombre de Dios, pisaron a los cadáveres. Siempre gritando «¡Allah akbar, Allah akbar!».

Los destruyeron como a las Torres Gemelas de Nueva York. Los redujeron a un tapiz sanguinolento de huesos rotos.

Rehenes estadounidenses

Y así podría seguir hasta el infinito. Podría contarte cosas nunca dichas, cosas para ponerte los pelos de punta. Sobre el chocho de Jomeini, por ejemplo, que después de la entrevista celebró una asamblea en Qom para declarar que yo le acusaba de cortarle los pechos a las mujeres. De tal asamblea salió un vídeo que durante meses fue

transmitido por la televisión de Teherán, de tal forma que, cuando al año siguiente volví a Teherán, fui arrestada apenas puse el pie en el aeropuerto. Y las pasé canutas, muy canutas.

Era la época de los rehenes estadounidenses. Podría hablarte de aquel Mujib Rahman que, siempre en Dacca, había ordenado a sus guerrilleros que me eliminasen por ser una europea peligrosa, y menos mal que un coronel inglés me salvó, poniendo su propia vida en peligro.

O de aquel palestino, de nombre Habash, que me mantuvo durante 20 minutos con una metralleta colocada en la sien. ¡Dios mío, qué gente! Los únicos con los que mantuve una relación civilizada fueron el pobre Alí Bhutto, el primer ministro de Pakistán, ahorcado por ser demasiado amigo de Occidente, y el bravísimo rey de Jordania, Husein. Pero esos dos eran tan musulmanes como yo católica.

Pero aterricemos y veamos la conclusión de mi razonamiento. Una conclusión que seguro no les gustará a muchos, dado que defender la propia cultura, en Italia, se está convirtiendo en un pecado mortal. Y dado que, intimidados por la palabra «racista», impropriamente utilizada, todos callan como conejos. Yo no voy a levantar tiendas a La Meca. Yo no voy a cantar padrenuestros y avemarías ante la tumba de Mahoma. Yo no voy a hacer pipí en el mármol de sus mezquitas ni a hacer caca a los pies de sus minaretes.

Cuando me encuentro en sus países (de los que no guardo buen recuerdo), jamás olvido que soy huésped y extranjera. Estoy atenta a no ofenderles con costumbres, gestos o comportamientos que para nosotros son normales, pero que para ellos son inadmisibles. Los trato con obsequioso respeto, obsequiosa cortesía, me disculpo si por descuido o ignorancia infrinjo algunas de sus reglas o supersticiones.

Y este grito de dolor y de indignación te lo he escrito teniendo ante los ojos imágenes que no siempre eran las apocalípticas escenas con las que comencé mi discurso.



A veces, en vez de dichas imágenes, veía otras, para mí simbólicas (y por lo tanto, indignantes), de la gran tienda con la que, el verano pasado, los musulmanes somalíes hollaron, ensuciaron y ultrajaron durante tres meses la plaza del Duomo de Florencia. Mi ciudad.

Una tienda levantada para censurar, condenar e insultar al Gobierno italiano que les albergaba, pero que no les concedía los visados necesarios para pasearse por Europa y no les dejaba introducir en Italia la horda de sus parientes: madres, abuelos, hermanos, hermanas, tíos, tías, primos, cuñadas encinta e, incluso, parientes de los parientes. Una tienda situada al lado del bello Palacio del Arzobispado, en cuyas escalinatas dejaban sus sandalias o las babuchas que, en sus países, alinean fuera de las mezquitas. Y junto a las sandalias y a las babuchas, las botellas vacías de agua con la que se lavaban los pies antes de la oración. Una tienda colocada frente a la catedral con la cúpula de Brunelleschi y al lado del Bautisterio con las puertas de oro de Ghiberti.

Una tienda, por fin, amueblada como un vulgar apartamento: sillas, mesas, chaise-longues y colchones para dormir y hacer el amor, y hornos para cocer la comida y apestar la plaza con el humo y con el olor. Y, gracias a la inconsciencia del ENEL que ilumina nuestras obras de arte cuando quiere, luz eléctrica gratis.

Gracias a una grabadora, los gritos de un vociferante muecín que puntualmente exhortaba a los fieles, ensordecía a los infieles y tapaba el sonido de las campanas. Y junto a todo esto, los amarillos regueros de orina que profanaban los mármoles del Bautisterio (¡qué asco! ¡Tienen la meada larga estos hijos de Alá! ¿Cómo hacían para llegar al objetivo, separado de la verja de protección y, por lo tanto, distante casi dos metros de su aparato urinario?). Junto a los regueros amarillos de orina, el hedor de la mierda que bloqueaba el portón de San Salvador del obispo, la exquisita iglesia románica (del año 1000) que se encuentra a la espalda de la plaza del Duomo y que los hijos de Alá habían transformado en un cagatorio. Lo sé de primera mano.

Lo sé bien porque fui yo la que te llamé y te rogué que hablastes de ellos en el Corriere, ¿recuerdas? Llamé también al alcalde, que tuvo la amabilidad de venir a mi casa. Me escuchó y me dio la razón: «Tiene razón, toda la razón...». Pero no hizo levantar la tienda. Se olvidó del tema o no fue capaz de conseguirlo. Llamé incluso al ministro de Exteriores, que era un florentino, un florentino de esos que hablan con acento muy florentino y, por lo tanto, perfecto conocedor de la situación. También él me escuchó. Y me dio la razón: «Sí, sí, tiene usted toda la razón». Pero no movió un dedo para quitar la tienda. Y no sólo eso sino que, además, rápidamente contentó a los hijos de Alá que orinaban en el Bautisterio y cagaban en San Salvatore del Obispo (me da la sensación de que de las abuelas, las madres, los hermanos y hermanas, los tíos y tías, los primos y las cuñadas encinta están ya donde querían estar. Es decir, en Florencia y en las demás ciudades de Europa).

Entonces cambié de sistema. Llamé a un simpático policía que dirige la oficina de seguridad de la ciudad y le dije: «Querido agente, no soy un político. Por eso, cuando digo que voy a hacer una cosa, la hago. Además conozco la guerra y hay ciertas cosas que me son familiares. Si mañana por la mañana no levantan la jodida tienda, la

quemo. Juro por mi honor que la quemo y que ni siquiera un regimiento de carabineros conseguirá impedírmelo. Y por esto que acabo de confesarle, quiero, además, ser arrestada, llevada a la cárcel esposada. Así termino saliendo en todos los periódicos».

Pues bien, siendo más inteligente que todos los demás, al cabo de pocas horas hizo levantar la tienda. En el lugar de la tienda quedó sólo una inmensa y repugnante mancha de suciedad. Toda una victoria pírrica. Pírrica porque no influyó para nada en los demás estúpidos que, desde hace años, hieren y humillan a la que era la capital del arte, la cultura y la belleza. Pírrica porque no desanimó para nada a los otros arrogantísimos huéspedes de la ciudad: a los albaneses, sudaneses, bengalíes, tunecinos, argelinos, paquistaníes y nigerianos, que con tanto fervor contribuyen al comercio de la droga y de la prostitución, por lo que parece no prohibido por el Corán.

Sí, sí, están todos donde estaban antes de que mi policía levantara la tienda. Dentro de la plaza de los Uffizi, a los pies de la Torre de Giotto. Delante de la Loggia de Orcagna, alrededor de la Loggia de Porcellino. Frente a la Biblioteca Nacional, a la entrada de los museos. En el Puente Viejo, donde de vez en cuando se lían a cuchilladas o a tiros. En todos los lugares en los que han pretendido o conseguido que el municipio les financie (sí, señor, les financie).

En el atrio de la iglesia de San Lorenzo, donde se emborrachan con vino, cerveza y licores, raza de hipócritas, y donde profieren todo tipo de obscenidades a las mujeres. (El verano pasado, en ese atrio, me las dijeron incluso a mí, que soy ya una mujer mayor. Y, como es lógico, les planté cara. Sí, sí les planté cara. Uno sigue todavía allí, doliéndole los genitales). En medio de las históricas calles, donde campan a sus anchas con el pretexto de vender sus mercancías. Por mercancías entiendo bolsos y maletas copiadas de modelos protegidos con sus respectivas marcas y, por lo tanto, ilegales. Amén de sus postales, lapiceros, estatuillas africanas que los turistas ignorantes creen que son esculturas de Bernini, o ropa. («Je connais mes droits [Conozco mis derechos]», me espetó, en el Puente Viejo, uno al que vi vender ropa).

Resignación

Y si al ciudadano se le ocurre protestar, si les responde que «esos derechos los vas a ejercer a tu casa», se le tacha inmediatamente de «racista, racista». Mucho cuidado con que un policía municipal se le acerque y le insinúe: «Señor hijo de Alá, excelencia, ¿no le molestaría demasiado apartarse un poquito para dejar pasar a la gente?». Se lo comen vivo. Lo agreden con sus navajas. O, como mínimo, insultan a su madre y a su progenie. «Racista, racista». Y la gente lo soporta todo, resignada. No reacciona ni siquiera cuando les gritas lo que mi abuelo gritaba durante la época del fascismo: «¿No os importa nada la dignidad? ¿No tenéis un poco de orgullo, cabestros?».

Sé que eso pasa también en otras ciudades. En Turín, por ejemplo. Esa Turín que hizo Italia y que, ahora, ya casi no parece una ciudad italiana. Parece Argel, Dacca, Nairobi, Damasco o Beirut. En Venecia. Esa Venecia en la que las palomas de la plaza de San Marcos fueron sustituidas por tapetes con la mercancía y, donde incluso Otelu se sentiría a disgusto. En Génova. Esa Génova donde los maravillosos palacios que

Rubens admiraba tanto fueron secuestrados por ellos y se deterioran como bellas mujeres violadas. En Roma. Esa Roma donde el cinismo de la política, de la mentira, de todos los colores, los corteja con la esperanza de conseguir su futuro voto y donde los protege el mismísimo Papa. (Santidad, ¿por qué no los acoge, en nombre del Dios único, en el Vaticano? A condición, que quede claro, de que no ensucien incluso la Capilla Sixtina, las estatuas de Miguel Angel y los cuadros de Rafael).

Trabajo

En fin, ahora soy yo la que no entiendo. No entiendo por qué a los hijos de Alá en Italia se les llama «trabajadores extranjeros». O «mano de obra que necesitamos». No hay duda alguna de que algunos de ellos trabajan. Los italianos se han vuelto unos señoritingos. Van de vacaciones a las Seychelles y vienen a Nueva York a comprar ropa en Bloomingdale's. Se avergüenzan de trabajar como obreros y como campesinos y no quieren que se les asocie ya con el proletariado.

¿Pero aquellos de los que estoy hablando qué trabajadores son? ¿Qué trabajo hacen? ¿De qué forma suplen la necesidad de mano de obra que el ex proletario italiano ya no cubre? ¿Vagabundeando por la ciudad con el pretexto de las mercancías para vender? ¿Zanganeando y estropeando nuestros monumentos? ¿Rezando cinco veces al día?

Además, hay otra cosa que no entiendo. Si realmente son tan pobres, ¿quién les da el dinero para el viaje en los aviones o en los barcos que los traen a Italia? ¿Quién les da los 10 millones por cabeza (10 millones como mínimo) necesarios para comprarse el billete? ¿No se los estará pagando, al menos en parte, Osama bin Laden, con el objetivo de poner en marcha una conquista que no es sólo una conquista de almas, sino también una conquista de territorio?

Y aunque no se lo dé, esta historia no me convence. Aunque nuestros huéspedes fuesen absolutamente inocentes, aunque entre ellos no haya ninguno que quiera destruir la Torre de Pisa o la Torre de Giotto, ninguno que quiera obligarme a llevar el chador, ninguno que quiera quemarme en la hoguera de una nueva Inquisición, su presencia me alarma. Me produce desazón. Y se equivoca el que se plantea este fenómeno a la ligera o con optimismo. Se equivoca, sobre todo, quien compara la oleada migratoria que se está abatiendo sobre Italia y sobre Europa con la oleada migratoria que nos condujo a América en la segunda mitad del siglo XIX, incluso a finales del XIX y comienzos del XX. Y te digo el porqué.

«Mi patria, mi Italia»

No hace mucho tiempo tuve la oportunidad de captar una frase pronunciada por uno de los miles de presidentes del Consejo que honraron a Italia desde hace décadas. «¡Mi tío también fue emigrante! ¡Recuerdo a mi tío marchar con la maleta de tela a América!» O algo así. Pues no, querido. No. No es lo mismo. Y no lo es, por dos motivos bastante sencillos.

El primero es que, en la segunda mitad del XIX, la oleada migratoria hacia América no se realizó de una forma clandestina ni por prepotencia de quien la efectuaba. Fueron los americanos los que la querían y la solicitaron. Y por medio de una disposición concreta del Congreso. «Venid, venid, que os necesitamos. Venid y os regalamos un buen trozo de tierra». Los estadounidenses han hecho incluso una película sobre el tema, protagonizada por Tom Cruise y Nicole Kidman, cuyo final me llamó muchísimo la atención. Se trata de la escena en la que los desgraciados corren para plantar su banderita blanca en el terreno que será suyo, pero sólo los más jóvenes y los más fuertes lo consiguen. Los demás se quedan con un palmo de narices y algunos mueren en la carrera.



Que yo sepa, en Italia nunca hubo una decisión del Parlamento invitando o solicitando a nuestros huéspedes a abandonar sus países. «Venid, venid, que os necesitamos. Si venís os regalamos una finca en Chianti». Han llegado aquí por propia iniciativa, con sus malditas pateras y ante las barbas de los policías que intentaban hacerles regresar. Más que una emigración es, pues, una invasión efectuada bajo la consigna de la clandestinidad. Una clandestinidad que preocupa porque no es una clandestinidad bondadosa y dolorosa. Es una clandestinidad arrogante y protegida por el cinismo de los políticos que cierran un ojo y, a veces, los dos ante ella.

Nunca olvidaré las asambleas con las que los clandestinos llenaron las plazas de Italia, el año pasado, para conseguir sus permisos de residencia. Sus rostros turbios y feos. Sus puños alzados, amenazantes. Sus voces airadas que me retrotraían al Teherán de Jomeini. No lo olvidaré jamás, porque me sentí vejada por los ministros que decían: «Queríamos repatriarlos, pero no sabemos dónde se esconden». ¡Estúpidos! En nuestras plazas había miles de ellos y ciertamente no se escondían en absoluto. Para repatriarlos, hubiera bastado con ponerlos en fila, por favor, querido señor, acomódese, y acompañarlos a un puerto o a un aeropuerto.

El segundo motivo, querido sobrino del tío de la maleta de tela, lo entendería incluso un escolar de primaria. Para exponerlo, bastan un par de elementos. Uno: América es un continente. Y en la segunda mitad del XIX, es decir cuando el Congreso estadounidense dio su visto bueno a la inmigración, dicho continente estaba casi despoblado. La mayoría de la población se condensaba en los estados del Este, es decir, en los estados de la zona del Atlántico y en el Mid West había todavía muy poca gente. Y California estaba casi vacía. Pues bien, Italia no es un continente. Es un país muy pequeño y muy poblado.

Dos: Estados Unidos es un país bastante joven. Piense que la Guerra de la Independencia tuvo lugar a finales del 1700, se deduce, pues, que apenas tiene 200 años y se entiende por qué su identidad cultural no está todavía bien definida. Italia, por el

contrario, es un país muy viejo. Su historia tiene al menos 3.000 años. Su identidad cultural es, pues, muy precisa y, dejémosnos de tonterías, no está dispuesta a prescindir de una religión que se llama la religión católica y de una Iglesia que se llama la Iglesia católica. La gente como yo suele decir: «No quiero tener tratos con la Iglesia católica. Pero claro que los tenemos. Y muchos. Me guste o no. Nací en un paisaje de iglesias, conventos, cristos, vírgenes y santos. La primera música que oí al venir al mundo fue la música de las campanas. Las campanas de Santa María del Fiore, cuyos tañidos sofocaba con su cháchara el muecín de la época de la tienda. Y con esa música y en medio de ese paisaje crecí. Y a través de esa música y de ese paisaje aprendí qué es la arquitectura, qué es la escultura, qué es la pintura y qué es el arte. Y a través de esa iglesia (después rechazada) comencé a preguntarme qué es el Bien, qué es el Mal... ¡Por Dios!

¿Lo ves? He escrito «por Dios». Con todo mi laicismo, con todo mi ateísmo, estoy tan impregnada de la cultura católica que forma parte incluso de mi forma de expresarme. Adiós, gracias a Dios, por Dios, Jesús, Dios mío, Madonna mía, qué Cristo... Estas frases me vienen espontáneas. Tan espontáneas que ni siquiera me doy cuenta de que las pronuncio o las escribo. ¿Quieres que te las diga todas? A pesar de que no le haya perdonado jamás al catolicismo las infamias que me impuso durante siglos, comenzando por la Inquisición que quemaba incluso a las abuelas, pobres abuelas, y a pesar de que no esté en absoluto de acuerdo con los curas y no entienda nada de sus plegarias, me gusta tanto la música de las campanas... Una música que me acaricia el corazón. Me encantan también esos cristos y esas vírgenes y esos santos pintados o esculpidos. Incluso tengo la manía de los iconos. Me gustan también los conventos y los monasterios. Me proporcionan un sentido de paz y, a veces, incluso envidio a sus inquilinos. Y, además, admitámoslo: nuestras catedrales son más bellas que las mezquitas y las sinagogas, ¿sí o no? Son más bellas también que las iglesias protestantes.

Religiones

Mira, el cementerio de mi familia es un cementerio protestante. Acoge a los muertos de todas las religiones, pero es protestante. Y una bisabuela mía era valdense. Una tía abuela, evangélica. A la bisabuela valdense no la conocí. Pero sí conocí, en cambio, a la tía abuela evangélica. Cuando era niña, me llevaba siempre a las funciones de su iglesia en Vía de Benci en Florencia y, Dios mío, cómo me aburría... Me sentía totalmente sola en medio de aquellos fieles que sólo cantaban salmos, con aquel cura que no era un cura y que sólo leía la Biblia, en aquella iglesia que no me parecía una iglesia y que, excepto un pequeño púlpito, sólo tenía un gran crucifijo. Nada de ángeles, ni de vírgenes, ni de incienso... Echaba de menos incluso el olor del incienso y me hubiera gustado estar en la vecina basílica de la Santa Cruz donde había todas estas cosas. Las cosas a las que estaba acostumbrada. En mi casa de campo, en Toscana, hay una pequeña capilla. Está siempre cerrada. Desde que murió mi madre, nadie entra en ella. Pero, a veces, yo voy a limpiarle el polvo, a controlar que los ratones no hagan allí sus nidos y, a pesar de mi educación laica, me encuentro en ella muy a gusto. A pesar de mi anti-

clericalismo, me muevo en la capilla como pez en el agua. Y creo que la mayoría de los italianos te confesaría lo mismo (A mí me lo confesó Berlinguer).

¡Santo Dios!, (me río), te estoy diciendo que nosotros, los italianos, no estamos en las mismas condiciones que los estadounidenses: mosaico de grupos étnicos y religiosos, mezcla de 1.000 culturas, abiertos a cualquier invasión y, al mismo tiempo, capaces de rechazarlas todas. Te estoy diciendo que, precisamente porque está definida desde hace muchos siglos y es muy precisa, nuestra identidad cultural no puede soportar una oleada migratoria compuesta por personas que, de una u otra forma, quieren cambiar nuestro sistema de vida. Nuestros valores. Te estoy diciendo que entre nosotros no hay cabida para los mucicines, para los minaretes, para los falsos abstemios, para su jodido medieval, para su jodido chador. Y si lo hubiese, no se lo daría. Porque equivaldría a echar fuera a Dante Alighieri, a Leonardo da Vinci, a Miguel Ángel, a Rafael, al Renacimiento, al Resurgimiento, a la libertad que hemos conquistado bien o mal, a nuestra patria. Significaría regalarles Italia. Y yo, no les regalo Italia.

Soy italiana. Se equivocan los tontos que me creen ya estadounidense. Nunca he pedido la ciudadanía estadounidense. Hace años, un embajador americano me la ofreció a través del *celebrity status* y, tras haberle dado las gracias, le respondí: «Sir, estoy bastante vinculada a América. Me peleo siempre con ella, le echo en cara muchas cosas y, sin embargo, estoy profundamente vinculada a ella. América es para mí un amante o, incluso, un marido al que siempre permaneceré fiel. Siempre que no me ponga los cuernos. Me gusta este marido. Y no me olvido jamás de que si no hubiese decidido luchar contra Hitler y contra Mussolini, hoy hablaría alemán. No olvido jamás que si no le hubiese plantado cara a la Unión Soviética, hoy hablaría ruso. Le quiero bien a mi marido y me resulta simpático. Me encanta, por ejemplo, el hecho de que cuando llego a Nueva York y entrego mi pasaporte con el certificado de residencia, el aduanero me diga con una gran sonrisa: «Welcome home». Me parece un gesto tan generoso y tan afectuoso. Además, me recuerda que Estados Unidos siempre ha sido el *refugium peccatorum* de la gente sin patria. Pero yo, Sir, ya tengo una patria. Mi patria es Italia. Italia es mi madre. Sir, amo a Italia. Y coger la ciudadanía americana me parecería renegar de mi madre».

También le dije que mi lengua es el italiano, que en italiano escribo y que, en inglés, me traduzco y basta. Con el mismo espíritu con el que me traduzco en francés, sintiéndola una lengua extranjera. Y también le conté que, cuando oigo el himno nacional me conmuevo. Que cuando escucho el «Hermanos de Italia, la Italia que está despierta, parapá, parapá, parapá» se me hace un nudo en la garganta. Ni siquiera me doy cuenta de que, como himno, es más bien malucho. Sólo pienso: es el himno de mi patria. Por lo demás, el nudo en la garganta también se me pone cuando contemplo la bandera blanca, roja y verde que ondea al viento. Forofos de los estadios aparte, se entiende. Tengo una bandera blanca, roja y verde del XIX. Toda llena de manchas, de manchas de sangre y toda roída por la polilla. Y si bien en el centro está el escudo saboyano (sin Cavour y sin Victor Emmanuel II y sin Garibaldi que se inclinó ante esa insignia, no habríamos conseguido la Unidad de Italia), la guardo como oro en paño. La conservo

como una joya. ¡Hemos muerto por esta tricolor! Ahorcados, decapitados, fusilados. Asesinados por los austriacos, por el Papa, por el duque de Módena, por los Borbones. Con esta tricolor hemos hecho el Resurgimiento. Y la unidad de Italia y la guerra en el Carso y la Resistencia.

Por esta tricolor mi tatarabuelo materno, Giobatta, luchó en Curtatone y en Montanara y quedó horrendamente desfigurado por un trabucazo austriaco. Por esta tricolor, mis tíos paternos soportaron todo tipo de penalidades en las trincheras del Carso. Por esta tricolor, mi padre fue arrestado y torturado en Villa Triste por los nazi-fascistas. Por esta tricolor, toda mi familia hizo la Resistencia. Una Resistencia que hice incluso yo. En las filas de Justicia y Libertad, con el nombre de guerra de Emilia. Tenía 14 años. Cuando al año siguiente, me dieron el alta en el Ejército Italiano-Cuerpo de Voluntarios de la Libertad, me sentí tan orgullosa. ¡jesús y María, había sido un soldado italiano! Y cuando me informaron de que, al darme de alta, me correspondían 14.540 liras, no sabía si aceptarlas o no. Me parecía injusto aceptarlas por haber cumplido mi deber con la patria. Pero las acepté. En casa, nadie tenía zapatillas. Y con ese dinero compramos zapatillas para mí y para mis hermanas.

Naturalmente, mi patria, mi Italia, no es la Italia de hoy. La Italia jaranera, cazurra y vulgar de los italianos que piensan sólo en jubilarse antes de los 50 y que sólo se apasionan por las vacaciones en el extranjero y por los partidos de fútbol. La Italia tonta, estúpida, pusilánime de esas pequeñas hienas que, por estrechar la mano de una estrella de Hollywood, venderían a su propia hija a un burdel de Beirut, pero si los kamikazes de Osama bin Laden reducen miles de neoyorquinos a una montaña de cenizas que parece café machacado, dicen contentos: «Les está bien empleado a los americanos».

La Italia escuálida, cobarde, sin alma, de los partidos presuntuosos e incapaces que no saben ni ganar ni perder, pero saben como pegar los grasientos traseros de sus representantes a las poltronas de diputados, de ministros o de alcaldes. La Italia todavía mussoliniana de los fascistas negros y rojos que te inducen a recordar la terrible profecía de Ennio Flaiano: «En Italia, los fascistas se dividen en dos categorías: los fascistas y los antifascistas». Tampoco es la Italia de los magistrados y de los políticos que, ignorando la consecutio-temporum, pontifican desde las pantallas televisivas con monstruosos errores de sintaxis. Tampoco es la Italia de los jóvenes que, teniendo tales maestros, se ahogan en la ignorancia más escandalosa, en la superficialidad más ingenua y en el vacío más absoluto. De ahí que a los errores de sintaxis ellos añadan los errores de ortografía y si les preguntas quiénes eran los Carbonarios, quiénes eran los liberales, quién era Silvio Pellico, quién era Mazzini, quién era Massimo D'Azeglio, quién era Cavour, quién era Victor Emmanuel II, te miran con la pupila cerrada y la lengua floja. No saben nada. Como máximo, estos pequeños idiotas sólo saben recitar los nombres de los aspirantes a terroristas en tiempos de paz y de democracia, ondear las banderas negras y esconder el rostro detrás de pasamontañas. Ineptos.

Y tampoco me gusta la Italia de las chicharras que, después de leer esto, me odian por haber escrito la verdad. Entre un plato de espaguetis y otro, me maldecirán,

desearán que sea asesinada por uno de sus protegidos, es decir, por Osama bin Laden. No, no. Mi Italia es una Italia ideal. Es la Italia que soñaba de muchacha, cuando fui dada de alta del Ejército Italiano-Cuerpo de Voluntarios de la Libertad, y estaba llena de ilusiones. Una Italia seria, inteligente, digna y valiente y, por lo tanto, merecedora de respeto. Y cuidado con el que me toque a esa Italia o con el que se ría o se burle de ella. Cuidado con el que me la robe o con el que me la invada. Porque para mí es lo mismo que los que la invaden sean los franceses de Napoleón, los austriacos de Francisco José, los alemanes de Hitler o los comparsas de Osama bin Laden. Y me da lo mismo que, para invadirla, utilicen cañones o pateras.

Te saludo afectuosamente, mi querido Ferruccio, y te advierto: no me pidas nada nunca más. Y mucho menos que participe en polémicas vanas. Lo que tenía que decir lo dije. Me lo han ordenado la rabia y el orgullo. La conciencia limpia y la edad me lo han permitido. Pero ahora tengo que volver al trabajo y no quiero ser molestada. Punto y final.

Recensiones

ALFONSO SÁNCHEZ, José Manuel. *Correspondencia entre Pla y Deniel, Ruiz-Giménez y Olaechea (1951-1953). El conflicto político y eclesial ante la reforma de la enseñanza media, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, 2004.*

El profesor José Manuel Alfonso Sánchez nos presenta su tercer libro, el segundo que es fruto de su investigación de tesis doctoral. En esta ocasión, José Manuel Alfonso saca a la luz gran parte de la documentación primaria sobre la que se ha sustentado uno de los pilares fundamentales de su trabajo doctoral; la inédita correspondencia –perteneciente a archivos eclesiásticos privados- mantenida por los tres protagonistas de la primera Reforma en la Enseñanza Media durante el Primer Franquismo (1951-1953). Como el propio autor indica en la introducción: «*las cartas son fragmentos de historia que arrojan luz sobre la vida y personalidad de sus autores; a veces, mucha más que las intervenciones públicas o los documentos oficiales*».

De la mano del autor podremos descubrir el rol desempeñado por la Iglesia y el Estado Franquista, nuevos matices y, sobre todo, ampliar el juicio

de valor de la relación mantenida por ambas instituciones en los primeros años del Régimen. Una relación no exenta de tensiones y enfrentamientos –*estaban condenados a entenderse*-, que necesitó de la mediación e intervención de la Conferencia de Metropolitanos y de la Santa Sede, para solventar el conflicto político y culminar la citada Reforma. El análisis y el seguimiento cronológico de las cartas, algunas de ellas se presentan manuscritas, ofrecen al lector una visión profunda y concisa de las tensiones surgidas entre ambas partes por el control y la orientación de la educación.

El cuerpo del libro se estructura en tres partes; en la primera se introduce el hilo argumental que contextualiza el campo de estudio y los documentos que se van a presentar. Para ello se incluye una breve biografía de los protagonistas: Pla y Deniel (obispo de Salamanca, entre otras ciudades), Ruiz-Giménez (embajador ante la Santa Sede; después Ministro de Educación Nacional) y Olaechea (arzobispo de Valencia y, anecdóticamente, instaurador del Día del Maestro). A continuación, se establecen los antecedentes históricos que convergieron en la discusión, negociación y promulgación de la Reforma de la Ley

del 38. La primera parte concluye con el análisis de los documentos. La segunda parte –I correspondencia, cartas 1 a 34- y la tercera –II correspondencia, cartas 35 a 68- conforman la parte documental del libro. En este apartado reside gran parte de la validez y la calidad de la investigación realizada por José Manuel Alfonso, ya que las cartas presentadas son de un valor histórico incalculable. Gracias a ellas, podemos realizar un análisis histórico, casi intimista, mucho más profundo que los realizados hasta ahora en anteriores investigaciones.

Respaldado por un cuidado estilo literario, pulcro, culto y directo, el trabajo realizado por el Profesor Alfonso Sánchez es un ejemplo a tener en cuenta, para todos aquellos que quieran realizar a una investigación histórica, independientemente del tema escogido.

Alfonso Diestro Fernández

HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.

La influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930. Maestros, escuelas y cuadernos escolares, Salamanca, Globalia. Ediciones Anthema, 2005.

Entre las grandes novedades editoriales aparecidas en el año 2005 hay que destacar la obra de José Luis Hernández Huerta *La influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930. Maestros, escuelas y cuadernos escolares*, ya que constituye uno de los ejercicios historiográficos más

completos y serios, que sobre el movimiento freinetiano español se ha realizado en los últimos años.

El Profesor don Pedro Fernández Falagán nos revela en el prólogo la extraordinaria importancia que tiene el libro, para recuperar una parte de la historia de España, como es el recuerdo de unas personas y de unos hechos acaecidos durante un período histórico no muy lejano, pero sin pretender desenterrar a los muertos ni levantar rencores entre los vivos, sino con la intencionalidad de desentrañar la verdad para «vivir en permanente alerta sobre las causas que desencadenaron los hechos».

Por ello, esta obra es el resultado de una labor prodigiosa, conseguida con una búsqueda constante y desinteresada de la verdad histórica, la cual se hallaba envuelta en *papeles* archivados y legajos olvidados o de difícil localización. Una tarea compleja que, además, ha requerido al autor mucho esfuerzo, tiempo, paciencia e insistencia.

José Luis Hernández Huerta parte principalmente de una preocupación pedagógica, a parte de la estrictamente histórica, como es conocer el movimiento freinetiano español de la II República, para saber qué maestros lo formaron, dónde y cuándo se hicieron partícipes de las técnicas de la Escuela Moderna francesa, cuáles fueron los libros de vida que impulsaron y cómo les afectó la represión franquista.

Para ello, la investigación está estructurada en dos capítulos. En el primero de ellos, titulado «El movi-

miento freinetiano español de la II República», el autor explica las cuestiones sustantivas acerca del origen, el desarrollo y el final del movimiento, sin limitar el estudio a destacar las figuras más insignes del movimiento ni acotarlo solamente al reconocimiento de la *Cooperativa española de la Técnica Freinet*, sino ofreciendo en el mismo un análisis global y riguroso que abarca todos los ámbitos de estudio en su conjunto.

En el segundo capítulo, «Maestros, escuelas y cuadernos escolares. Fuentes documentales para el estudio del movimiento freinetiano español de la II República» se desarrolla el objetivo propuesto por el autor, ampliamente conseguido.

Constituye el núcleo del trabajo una relación de maestros freinetistas de enseñanza primaria, que ejercieron su profesión tanto en España como en el extranjero; de colaboradores y de inspectores escolares, que impulsaron y promovieron las prácticas de la Escuela Moderna francesa; así como las escuelas que aplicaron la imprenta u otra de las técnicas Freinet de las cuales se desconoce el maestro que las regentó o que impulsó la publicación del cuaderno escolar.

La presencia de esta enorme cantidad de nombres y apellidos de los personajes en el relato de los hechos, introduce un factor de realidad y cercanía a los mismos, raramente practicado en la historiografía.

Si algo destaca especialmente de este libro, es la inmensa documentación manejada, en donde José Luis Hernández Huerta nos deja constan-

cia del estudio de expedientes académicos, de clases pasivas y de depuración de los maestros freinetianos, que en su totalidad constituyen la pieza clave para conocer la realidad del momento.

Para establecer con precisión la fecha y la escuela en la que ejercía el maestro cuando aplicó las técnicas de la Escuela Moderna francesa o, en su defecto, dónde se encontraba aquél cuando tomó contacto con el movimiento freinetiano español, el autor realiza un análisis exhaustivo de las propuestas de resolución de las revisiones de los expedientes, examina las hojas de servicio y las diligencias de nombramiento, de toma de posesión y de cese del maestro en los respectivos destinos.

Asimismo, algunos cuadernos escolares, realizados mediante la aplicación de la imprenta en la escuela, le han permitido conocer el nombre del maestro que lo impulsó y en qué años se publicó, y otros, tener noticia de nuevas escuelas freinetianas, nuevos cuadernos y los intercambios escolares establecidos entre las escuelas que configuraron el movimiento freinetiano español de los años 30.

Este estudio se completa con las conclusiones, las fuentes y la bibliografía, en donde se demuestra la inmensa labor de búsqueda de información de esta investigación. Sin olvidar un anexo y un apéndice documental que constituyen otro conjunto de evidencias que vienen a ofrecer documentos relativos a justicia militar y certificados de defunción, además de portadas de periódicos escolares

realizados mediante la aplicación de las técnicas de la Escuela Moderna francesa y extractos de textos de éstos que pueden resultar de interés.

Por último, debemos reconocer al autor su extenso trabajo al desenterrar muchos escritos recónditos y reunir toda esta documentación, que constituye una contribución fundamental a la comprensión del movimiento freinetiano español de la década de 1930.

Laura Sánchez Blanco

PUIG ROVIRA, Josep M^a; **TRILLA BERNET, Jaime.** *La Pedagogía del Ocio*, Barcelona, LAERTES, 2000.

Estos dos autores tienen un gran número de importantes publicaciones a sus espaldas haciendo grandes aportaciones para la Pedagogía en general y para la Educación Social en particular. Jaume Trilla Bernet es Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona; de entre sus publicaciones destacan: *La educación informal* (1987), *Ética i escola* (con otros autores, 1990), *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa* (1993). Josep M^a Puig Rovira es Profesor Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona; sus obras más destacables son: *La educación moral en la enseñanza obligatoria* (1995) *Aprender a dialogar* (1995); y en colaboración con otros autores del

GREM, *L'interculturalisme en el currículum. El racisme* (1991), *Transversal. Educación Moral* (1995).

Aparentemente, todo el mundo sabemos qué hacer con nuestro tiempo de ocio y cómo hacerlo. Esta lectura desmitifica esta creencia y examina profundamente el verdadero valor del ocio, dándole una gran importancia y estableciendo una necesaria pedagogía del ocio para regular la gran amplitud de acción que este término representa.

Este libro está compuesto de: prólogo, presentación, introducción, ocho capítulos y una bibliografía: Del prólogo hay poco que destacar, pero de la presentación aconsejo una obligatoria lectura para todo docente inquieto por el vanguardismo en materia pedagógica. Dentro de los ocho capítulos, Trilla y Rovira analizan profundamente el concepto de ocio desde sus inicios hasta la actualidad. Seguido de todo esto, dichos autores proponen una acción educativa que pueda cambiar el cauce de la falsa extensión que han dado las diferentes ideologías y contravalores a lo largo de la historia. Observando la calidad del contenido de la bibliografía de este libro, no es de extrañar la riqueza cultural que desprenden sus páginas, ya que, la mayor parte de los autores seleccionados para fundamentar esta obra son eminencias dignas de mención de honor.

Este es un libro de fácil y amena lectura para todos los interesados en la rama pedagógica del ocio y el tiempo libre, de donde se pueden sacar bastantes conclusiones de la realidad

de un concepto bastante amplio. Además, contiene una serie de cuadros sinópticos y resúmenes que sirven de mucho para poder englobar toda la información que se extrae de sus páginas. Lo único que se hecha en falta son las notas a pie de página que siempre aclaran y enriquecen aun más la lectura.

Anselmo Calzada Oliveira

AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ PALMA, F.; LLERAS, J. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, GRAÓ, 1999.

Ana Ayuste y Jordi Lleras son profesores de la Universidad de Barcelona del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Ramón Flecha es catedrático de la Universidad de Barcelona del Departamento de Teoría Sociológica, Metodología de las Ciencias Sociales y Filosofía del Derecho, y experto en Educación Permanente de Adultos. Fernando López Palma es profesor de la Universidad de Barcelona del Departamento de Teoría Sociológica, Metodología de las Ciencias Sociales y Filosofía del Derecho. Todos los autores de este libro pertenecen al grupo de investigación CREA, de la Universidad de Barcelona, dedicado a la elaboración teórica y realización de estudios en el campo del desarrollo social y educativo.

La pedagogía crítica es la hermana pequeña, vanguardista e inconformista, que tiene la pedagogía, es decir,

esta ciencia nació para reorientar la pedagogía y salvarla del estancamiento y excesivo conservadurismo del que pueden peligrar este tipo de ciencias teóricas.

Este libro tiene una buena estructura: presentación, ocho capítulos, bibliografía y glosario. La presentación no tiene ningún desperdicio adelantándose todos los aspectos críticos y anti-tradicionales que plantea dicha ciencia. Los ocho capítulos están subdivididos en dos partes relacionadas: en una primera parte plantea las corrientes críticas de los autores que más peso han tenido históricamente en la vanguardia educativa, de una forma muy concreta y clara. En la segunda parte, establece unos enfoques críticos en referencia a los problemas educativos actuales. La bibliografía está compuesta por títulos fundamentalmente crítico-clásicos que, como toda buena joya, nunca pierden su valor. El libro termina de la mejor forma posible, con un buen glosario aclaratorio que resuelve cualquier duda conceptual en el léxico empleado para esta lectura.

Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar es una de esas lecturas que, al hacerte reflexionar tanto, te cambia los esquemas preestablecidos que tienes sobre la materia educativa. Su lectura es fácil y rápida, tiene una estructura muy buena, ya que los capítulos están muy bien estructurados y ordenados, y el glosario puede llegar a suplir las notas a pie de página siempre tan positivas desde mi punto de vista.

Anselmo Calzada Oliveira

SELLIN, Birger. *Quiero dejar de ser un dentrodemi. Mensajes desde una cárcel autista, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 1992.*

Cierto es que cada persona es un mundo, pero en el caso de Birger Sellin nos encontramos con un mundo especial, difícil de entender y de afrontar. Nos encontramos con el mundo de un autista.

Birger gritaba desde su mundo interior, pedía ayuda, pero no le entendían, porque se encontraba atrapado en su cárcel autista. No podía manifestar su sufrimiento porque su enfermedad se lo impedía. Sin embargo, él percibía todo lo que sucedía en su entorno, y durante años tuvo que observar en silencio que se le ignoraba, que no se le comprendía, que en presencia suya se comentaban cosas que le hirieron profundamente.

Sin embargo, este daño que le causaron fue involuntario. Nadie podía entender qué pasaba por la cabeza de Birger, porque las manifestaciones de un autista son difíciles de comprender. Para explicar el estado de Birger, me sirvo de las palabras de Uta Frith¹ (1994): «lo que muestran los autistas no es una anomalía como otras, no es una timidez, no un rechazo o evitación del contacto humano;

la soledad del autista no tiene nada que ver con estar solo físicamente, sino con estarlo mentalmente». Por consiguiente, su incapacidad para relacionarse no provenía de su voluntad sino de su estructura cerebral.

En su lucha por ser comprendido, Birger descubre la comunicación facilitada, la fosa en la que se hundió a los 2 años, se abre en la pantalla del ordenador, y todos sus pensamientos se manifiestan por medio de la escritura².

De esta forma, nos revela sus limitaciones, nos manifiesta todo su dolor, pero además nos da a conocer sus facultades³.

No puede hablar, no puede controlar sus movimientos compulsivos, pero sí puede escribir, y con esta competencia encontrará el camino que le llevará a la independencia.

Para ello, Birger Sellin, el protagonista de esta historia verídica, nos relata su vida con la finalidad superar el autismo y hallar un lugar en la sociedad.

Entre el deseo de integrarse y el miedo a la integración quiere colaborar para que se reconozcan los estadios internos de la evolución del autismo. Sus objetivos se basan en demostrar que es capaz de hacer cosas que hacen las personas «normales».

1. Uta Frith, profesora del Instituto de Neurología Cognoscitiva de la Universidad de Londres, ha realizado numerosos estudios relacionados con el autismo. En 1994, para explicar «la teoría de la mente» publicó el libro *Autism: beyond «theory of mind»*.

2. Birger Sellin aprendió a leer a los 5 años y con 18 escribió todo lo que había visto y vivido.

3. Birger tenía una memoria fotográfica impresionante, puesto que era capaz de leer varias hojas de un libro en segundos, y sólo necesitaba de unos minutos para enterarse del contenido del mismo.

Por esta razón, hace un llamamiento a la sociedad para confirmar que los autistas no son locos, como en muchas ocasiones se ha creído, para explicar que los autistas tienen sentimientos y que sufren pero no de manera voluntaria. Quiere manifestar que durante años ha permanecido atrapado en un laberinto sin poder

encontrar una salida, que lucha contra su mundo interior y que quiere dejar de ser un «dentrodemi».

Con este libro, Birger desea un verdadero «libroquehacepensar» y con él quiere tener parte en la amplia vida activa. Mi opinión es que su propósito lo ha conseguido.

Laura Sánchez Blanco

Sólo le pido a Dios

Sólo le pido a Dios
que la guerra no me sea indiferente,
es un monstruo grande y pisa fuerte
toda la pobre inocencia de la gente.

Sólo le pido a Dios
que el dolor no me sea indiferente,
que la reseca muerte no me encuentre
vacía y sola sin haber hecho lo suficiente.

Que la reseca muerte no me encuentre
vacía y sola sin haber hecho lo suficiente.

Sólo le pido a Dios
que lo injusto no me sea indiferente,
que no me abofeteen la otra mejilla
después de que una garra me arañó esta suerte.

Sólo le pido a Dios
que el injusto no me sea indiferente,
si un traidor puede más que unos cuantos,
que esos cuantos no lo olviden fácilmente.

Traidor, puede más que unos cuantos,
que esos cuantos no lo olviden fácilmente.

Sólo le pido a Dios
que el futuro no me sea indiferente,
desahuciado está el que tiene que marcharse
a vivir otra cultura diferente.

Sólo le pido a Dios
que la guerra no me sea indiferente,
es un monstruo grande y pisa fuerte
toda la pobre inocencia de la gente.

Es un monstruo grande y pisa fuerte
toda la pobre inocencia de la gente.

(Antonio Flores y Ana Belén. *Arriba los corazones*, 1999. Canción incluida originalmente en el álbum *Mucho más que dos* de Ana Belén y Víctor Manuel. Letra y música original de León Gieco).

NORMAS DE COLABORACIÓN PARA LA REVISTA

1. Se pueden presentar las siguientes colaboraciones: artículos documentados, artículos de opinión o reflexión, recensiones, comentarios de películas relacionadas con la educación, experiencias y proyectos.
2. La extensión de los artículos documentados no pasará de las treinta páginas, la de los artículos de opinión o reflexión no superará las quince páginas, la de las recensiones y comentarios de películas no sobrepasarán las sesenta líneas, y la de las experiencias y los proyectos las cinco páginas.
3. Las colaboraciones se enviarán a la siguiente dirección de correo electrónico: forodeeducacion2003@yahoo.es.
4. Todas las colaboraciones deberán ser presentadas en fuente *Times New Roman*, peso del cuerpo 12 puntos, interlineado 16 puntos (automático) y páginas numeradas.
5. Las referencias bibliográficas y las citas no estarán sujetas a ninguna norma, sino la del autor, pero siempre la misma.
6. Los colaboradores remitirán, junto con sus trabajos, el nombre y apellidos, teléfono, dirección de correo electrónico, lugar y puesto de trabajo o, en su defecto, facultad o escuela universitaria donde se estudia y curso.
7. La dirección y el consejo de redacción revisarán las colaboraciones.
8. La dirección se reserva el derecho de publicación. La decisión se comunicará a los colaboradores proponiendo, si es el caso, las oportunas modificaciones.
9. Se excluirá cualquier artículo grosero, destructivo o que contenga críticas gratuitas.
10. *Foro de Educación* no se hace responsable de las manifestaciones u opiniones expresadas por los autores en la revista, ni tiene por qué compartirlas necesariamente.

* * *

Foro de Educación ha sido concebido como un lugar de encuentro, como un *foro* —en el sentido más genuino de la palabra— en el que se hable alto y claro de educación, en el que la crítica, el pensamiento y el estudio sean los principales acicates para hacer de la educación algo mejor.

La finalidad primordial de *Foro de Educación* es *dar la palabra*, una palabra surgida del trabajo y la reflexión, sometida al diálogo y contrastada con otras *voces* que en ocasiones no son escuchadas o que simplemente son silenciadas.

Así pues, *Foro de Educación* es un cauce de expresión y de comunicación abierto, independiente y alejado de cualquier tipo de partidismo, ya sea éste ideológico o educativo, donde aquellos que aún se siguen preocupando por los asuntos educativos pueden *tomar la palabra* libremente y sin cortapisas.

Globalia Artes Gráficas

Severo Ochoa, 9 • 37184 • VILLARES DE LA REINA (Salamanca)

Tel. 923 204 397 - Fax: 923 259 064 - 923 204 321

e-mail: globalia.ag@iponet.es / globalia.ag@telefonica.net www.globalia-artesgraficas.com