ARQUETIPOS

REVISTA DEL SISTEMA CETYS UNIVERSIDAD
INSTITUCIÓN AUSPICIADA POR EL IENAC QUE NO PERSIGUE FINES DE LUCRO

Año 2006 Ejemplar No.11, 4ta. Etapa SEPTIEMBRE-DICIEMBRE ISSN 1405-5429

Educación intercultural y migración
Pedro Ortega
Ramón Mínguez

Preludio para un humanismo
Luis Linares

Elementos de sátira menipea en la Epístola a Mendoza de Juan Boscán
Jorge Ortega

EDICIÓN ESPECIAL POR EL XLV ANIVERSARIO DE CETYS

ÍNDICE

septiembre-diciembre 2006 #11

DIRECTORIO

Ing. Enrique C. Blancas de la Cruz
Rector del Sistema CETYS Universidad

Ing. Ángel Montañez Aguilar
Director Educativo del Sistema CETYS Universidad

Ing. Sergio Rebollar McDonough
Director General, Campus Mexicali

Lic. Carlos García Alvarado
Director General, Campus Ensenada

Dra. Adriana Mendioléa Martínez
Directora General, Campus Tijuana

Revista Arquetipos

Patricio Bayardo Gómez
Director General

Consejo Editorial

Mexicali

Alberto Gárate Rivera
Luis E. Linares Borboa
José Mendoza Retamoza

Ensenada

Dámaso Ruiz

Tijuana

Jesús Francisco Cabrera Tapia
Raúl Rodríguez González
Francisco Gómez
Miguel Guzmán Pérez
Armando Estrada Lázaro

Fotografía de Portada

Luis Fernando Oviede

Diseño Editorial y de Portada

Marcela Lavín

Impresión

Litográfica Laredo

La constancia creativa en CETYS Universidad
Ventana Editorial 2

Preludio para un humanismo
Luis Linares 5

Elementos de sátira menipea en la Epístola a Mendoza de Juan Boscan
Jorge Ortega 22

Educación intercultural y migración. Propuestas educativas
Pedro Ortega Ruiz
Ramón Mínguez Vallejos 34

Identidad y cultura del californio mexicano
Patricio Bayardo 53

Una voz desde la pedagogía que recibe al otro
Alberto Gárate R. 67

Arquetipos es una revista del Sistema CETYS Universidad. Fundada en 1979 con el nombre original de Entorno, en 1984 fue registrada ante la Dirección General de Derechos de Autor de la S.E.P., como Arquetipo, y a partir de enero de 1998, se actualiza su registro frente a la misma dependencia, ahora bajo el nominativo plural de Arquetipos. Todos los artículos que aparecen publicados en ella, son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción de los mismos, citando la fuente original. Toda correspondencia con esta publicación deberá ser dirigida al Apartado Postal 4012, Zona Centro, Tijuana, Baja California, México, C.P. 22550, o al correo electrónico arquetipos@cetys.net

VENTANA EDITORIAL

LA CONSTANCIA CREATIVA EN CETYS UNIVERSIDAD

Las instituciones son la trayectoria de sus hombres y reflejo de su visión, que a su vez conlleva un devenir sujeto a una serie de objetivos, pruebas, realizaciones, proyectos por realizar.

En la crónica de la Educación en Baja California el *Centro de Enseñanza Técnica y Superior* tiene una constancia en la diaria actividad y documentada en centenares de notas periodísticas, entrevistas, editoriales, columnas, publicadas en los principales diarios bajacalifornianos a lo largo de cuatro décadas.

En *CETYS Universidad.40 Años de Historia. Alberto Gárate Rivera, Raúl Rodríguez González, Coordinadores. Mexicali, Cetys Universidad, 2002*, con la participación de diez valiosos colaboradores, siguiendo una rigurosa metodología se hace un primer esbozo de su creación en Mexicali (1961), y los campus Tijuana (1972) y Ensenada (1982).

Los testigos de la sociedad bajacaliforniana de aquellos días, singularmente los interesados en el porvenir de la educación superior, tendrán memoria de una región fronteriza que se enfrentaba a muchos retos políticos, económicos, de integración social, proyectos de difusión cultural. El recién creado Estado 29, como también se le llamaba, tenía prisa por incrementar su crecimiento y planear su desarrollo.

En torno a la propuesta de la Universidad, desde una década anterior, hombres y mujeres de diversas disciplinas, ideologías, dialogaban en torno a los modelos educativos de este ámbito. La carencia de infraestructura en el nivel medio, provocaba que generaciones de bajacalifornianos emigraran hacia la capital del país y otras ciudades para terminar sus estudios superiores.

El Diario Oficial del Gobierno de Baja California, publica La Ley Orgánica de la Universidad de Baja California en 1957. Es la primera institución universitaria creada en Baja California.

En el capítulo dos *Historia del CETYS, campus Mexicali*, precedido de un sólido contexto histórico, en el apartado "Las bases de la institución" (p.31-54), se familiariza al lector sobre los principales actores del proyecto: Lic. Arturo A. Guajardo, Lic. Norberto Corella, Sr. Héctor Sada, Sr. Alonso Esquer Parada, Sr. Armando Gallego Moreno, Sr. Mario Hernández Maytorena, Sr.Leandro Leal Marroquín, Lic. Eduardo Castro Riddle, Sr. Rodolfo Nelson Bárbara y Sr. James W. Stone., socios fundadores del Instituto Educativo del Noroeste, constituido el 17 de febrero de 1961.

Al proyecto no fue ajeno el Lic.Fernando García Roel, Rector del ITSEM de Monterrey y un grupo de egresados que radicaban en Baja California, particularmente en Mexicali. Otro de los autores fue el Ing.Victor Bravo Ahuja, Subsecretario de Educación en el gobierno del Lic. Adolfo López Mateos.

El Lic. Fernando Macías Rendón – primer Rector – en entrevista con Susana Pelhts, revela que el creador del nombre *Centro de Enseñanza Técnica y Superior* fue Bravo Ahuja, (p.46).

El 30 de septiembre de 1961, con una ceremonia que se inició a la 6.P.M., comienza el ciclo lectivo 1961-62 de la Escuela Preparatoria en un edificio situado en Av. Reforma esquina con calle E, en la Col. Nueva. El acto comenzó a la hora señalada, duró cuarenta y cinco minutos...¡así se inicia la "hora Cetys"!

A cuarenta y cinco años de la fundación del *Centro de Enseñanza Técnica y Superior*, la Rectoría, el Consejo del Instituto Educativo del Noroeste, Directores de los campus Mexicali, Tijuana y Ensenada, organizan reuniones, encuentros, homenajes , edición de libros, para enmarcar la celebración que se extenderá hasta septiembre del 2007.

Arquetipos 11 es una edición especial del cuadragésimo quinto aniversario de CETYS Universidad.

Luis Enrique Linares con *Preludio para un humanismo,* estructura su disertación sobre un tema permanente en los andamios de la filosofía educativa, vista por un apasionado estudioso de las humanidades. Es el replanteamiento del humanismo como reconocimiento al ser humano en su totalidad, con su vertiente de existir en la naturaleza, valor central del mundo, regido por valores fundamentales, con una historicidad concreta, teniendo a la vista su formación individual y dimensión social. Esto conlleva al análisis de una Pedagogía del Futuro, la revisión de los problemas centrales y dilemas de la sociedad contemporánea, sus mitos y actitudes. Lo que obliga al replanteamiento de la teoría teológica, antropológica y nilhista en torno a la persona humana, para ofrecer al lector doce tesis que conforman la antesala de un nuevo humanismo.

Jorge Ortega, poeta mexicalense, incursiona en la crítica literaria con maestra acusiodidad en *Elementos de la sátira menipea en la Epistola a Mendoza de Juan de Boscán* . Menipo de Gadara es un filósofo de la escuela o cínica (s.II a.C.), que da pie a un estilo poético y epistolar cultivada por poetas,filósofos y moralistas greco-latinos: Sócrates, Varrón, Horacio, Séneca, Apuleyo y Beocio. Juan Boscán (1493-1542)

escribe a Diego Hurtado de Mendoza (1503-1575) una E*pístola a Mendoza...*"poema de 403 endecasílabos repartidos en tercetos consonantes (ABA)", construido con el español de esa época, un idioma plegado de contracciones, pausas, abreviaturas, que, leídas con paciencia y ánimo constructivo, nos regocijaran por su fino estilo satírico, sorprenderán por el humor y las alusiones a una vida caballeresca plagada de mundanidad. Es un acercamiento a la literatura de inicial del Siglo de Oro español.

Pedro Ortega Ruiz y Ramón Mínguez Vallejos, pedagogos españoles de amplia visión y solidez crítica, exploran en *Educación intercultural y migración. Propuestas educativas,* un tema al que los fronterizos nos enfrentamos conseutudinariamente. La disección del fenómeno migratorio o inmigratorio, visto desde la experiencia de la Unión Europea, o concretamente, española , nos brinda nuevas pautas para entender al "otro", "extranjero ", "migrante", "mojado", que lleva a cuestas su cultura y no la puede ocultar. Esto lleva una nueva pedagogía: " Se hace indispensable introducir nuevos contenidos en la educación, como son los problemas del ciudadano de hoy: intolerancia, exclusión social, inmigración, pluralismo, etc.", afirman los ponentes. Es una esclarecedora propuesta educativa, válida y plausible en nuestro entorno fronterizo.

Patricio Bayardo Gómez incursiona en *Identidad y cultura del californio mexicano.-El mito de su pragmatismo-,* por un sendero que no le es ajeno. Al inicio de su obra ensayística intentó acercarse al hombre de la frontera, su lenguaje y literatura. En un esfuerzo de síntesis de la historia de Baja California, propone un retrato de lo que llama el *californio mexicano* o el *laberinto de la californeidad,* replanteando tesis que se han escrito sobre el mexicano y que inciden en el carácter y actitudes del bajacaliforniano. Explora en torno a la llamada "actitud pragmática" del residente de la frontera – por extensión de los mexicanos que habitan la región norte del país – haciendo un breve análisis semántico y de la corriente filosófica que lo sustenta: el Pragmatismo, en un afán de despertar el debate sobre el tema.

Alberto Gárate Rivera esboza en *Una voz desde la pedagogía que recibe al otro (la alteridad)*, el talante intelectual de Esteban Reinares, incansable expositor de la educación que tiene ascendencia académica en España y América. Usa la licencia del pesudónimo, quizá recordando a Juan de Mairena, aquel nombre en que se escudó Antonio Machado para exponer sus disquisiciones pedagógicas. Se trata de Pedro Ortega catedrático de la Universidad de Murcia y Maestro del Doctorado de Educación y Valores de CETYS Universidad, autor de *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel, 2002, en coautoría Ramón Mínguez Vallejos, uno de los títulos más conocidos de nuestros colaboradores huéspedes. La alegoría, reflejo de la intensa comunicación entre maestro y alumno, es la señal de una mentalidad abierta de nuestros docentes hacia corrientes de innovación y vanguardia en la teoría de la Educación, que se discute en la Universidad contemporánea.

La Universidad es por antonomasia ámbito de ensayo, crítica, replanteamiento en todas las disciplinas de la creatividad humana. Los cinco artículos que en este número publicamos, son un reflejo de la creatividad de sus docentes, escritores, investigadores, tutores pedagógicos, muestra emblemática del ejercicio abierto y apasionado de la inteligencia en un clima intelectual de apertura y revisión continua.

PRELUDIO PARA UN HUMANISMO

En alguna ocasión, Carlos Fuentes escribió que, absortos por el progreso, creíamos que avanzar era olvidar… que la idea de progreso significaba innovación, y que ello implicaba, por necesidad, dejar atrás todo. La experiencia nos muestra que este progreso, sin una raíz firme, no ha sido tan benéfico ni tan humanizador con esperábamos.

Ante la realidad de nuestra sociedad global, quienes participamos y vivimos en ambientes universitarios, debemos cuestionarnos sobre el significado que la educación tiene, y los aportes reales que, desde esta posición, podemos hacer a la sociedad.

La educación, vista como el gran problema de preparar a los hombres y las mujeres para incorporarse a la realidad que es su entorno, implica aspectos mucho más complejos que la mera transmisión de conocimientos. Se parte de ellos, se juega con ellos, pero en cierta forma no son más que datos que empleamos para procurar dos finalidades más importantes: crear habilidades de pensamiento y formar cualidades en los sujetos. Es decir, que el modelo educativo que se elija debe considerar que los actores involucrados en el proceso formativo son personas, y que a partir de esa realidad esencial es como pueden dar, compartir, objetar, cuestionar y asumir aquellas imágenes de la realidad que se le ofrecen.

El camino que en CETYS Universidad hemos decidido seguir para entender la educación, es el humanismo; es bien sabido que cuando se emplea este término hay múltiples maneras de interpretarlo, por lo que conviene señalar algunas claves de interpretación que permitan identificar mejor cómo comprendemos esta corriente de pensamiento. En estas ideas, veremos que se sientan las bases para ofrecer un tipo de educación distinto al ofrecido por muchas instituciones, y en estos rasgos distintivos podemos asentar nuestra personalidad y nuestro actuar institucional. Cuando hablamos de humanismo, consideramos que:

- **Es el reconocimiento del ser humano como una totalidad**, es decir, como un ser que existe formado por múltiples dimensiones que no pueden soslayarse. Nuestra dimensión corporal se liga a una dimensión espiritual, reconociendo que ella es parte intrínseca de nuestro valor. La dimensión afectiva es tan importante como la intelectual, y nuestra dimensión económico-laboral se ubica como parte de un proceso de realización personal y social. Para una concepción educativa, esta totalidad del ser humano marca un claro rumbo a seguir, pues la formación que se ofrece debe tender sin rodeos a fomentar, o por lo menos a no segregar intencionalmente, ninguna de las dimensiones del hombre.
- **Es el reconocimiento de que el ser humano existe en el mundo**, pero ocupando una posición única dentro de la naturaleza. Al reconocerse el hombre como parte de la naturaleza, se vuelve corresponsable en la conservación de ella. Se destaca la profunda dignidad del ser humano que lo coloca en un punto especial dentro de nuestro entorno, y se insiste en reconocer que la libertad es un elemento clave para lograr el desarrollo del ser humano en el mundo. Como consecuencia de ello, el mundo sólo adquiere su pleno significado y realización en torno al hombre.
- Derivado de los puntos anteriores, es **el reconocimiento de que el hombre representa un valor central en el mundo**. La actividad desarrollada individual o

colectivamente, las cosas que creamos con base en la ciencia y la tecnología, el placer que de manera cada vez más refinada parecemos buscar, o cualquier realidad que se piense, queda subordinada a convertirse en un valor que adquiere consistencia en función del desarrollo integral de la persona; la actividad humana queda así subordinada como un medio para que el hombre se desarrolle plenamente.

Es el reconocimiento del ser humano como un ser que valora y estructura su vida conforme a principios. Nuestra vida se rige por unos pocos principios fundamentales a los que denominamos valores, y cotidianamente necesitamos de una gama variada de ellos, no tan solo morales, sino estéticos, intelectuales, religiosos, económicos, etc. El humanismo reconoce que todos ellos existen, y que la ponderación que les asignamos determina el tono moral de la vida misma del hombre.

Es el reconocimiento de la historicidad del hombre; se acepta que el hombre tiene nexos con su pasado, que no lo determinan necesariamente en un sentido, pero que deben reconocerse para superarse. De aquí puede derivarse el compromiso social que acompaña al hombre a lo largo de toda su vida. El humanismo pretende sentar las bases de la dignidad humana, entre otros puntos, a partir de que se asume que el hombre existe de cierta forma de acuerdo a una experiencia social previa, que va determinando su forma de actuar; por ello insiste en la necesidad de reconocer los pasos previos para saber hacia donde orientar su crecimiento.

Es finalmente, **el reconocimiento de que el ser humano debe formarse tanto individualmente como en una dimensión social** para llegar a ser una persona. Cuando una de estos dos extremos se exagera, viene el riesgo de desbalancear al hombre y mujer que participan de un proceso educativo. El equilibrio no está aquí en ser individualista en un momento y luego colectivo, sino en ser conscientemente ambas cosas. Sólo entonces podemos trascender hacia la consecución de una vida que económica, social y políticamente, favorezca a todos.

Es desde estas premisas donde partimos para educar, y es así como creemos que podemos contribuir al reconocimiento de la dignidad de cada persona. El humanismo así planteado, requiere de asentar fuertemente los pies en la realidad, para reconocer desde esta posición cuál es el momento histórico que nos toca vivir, pues sólo conociendo su complejidad podremos aportar algunas ideas para modificar los escenarios que no permiten un sano crecimiento del hombre.

Los reconocimientos de la contingencia y de las diferencias en este mundo son parte de la globalización que vivimos. Estamos tan cerca de todo (aunque no necesariamente de todos) que es posible conocer aquellos aspectos de otras culturas que son diversos, sin necesariamente apropiarnos de ellos; al mismo tiempo, los tiempos y los cambios parecen transcurrir de manera tan vertiginosa, que los cambios ya no impresionan. Lo que hoy vemos, perfectamente puede no ser igual mañana, o incluso pudo haber sido de otro modo, pues la transformación de la realidad cultural tiene múltiples caminos por delante.

"El humanismo pretende sentar las bases de la dignidad humana..."

Esta realidad que se presenta como potencialmente múltiple puede llevar a un relativismo o a una aceptación de lo contingente como el estado natural propio de la humanidad. Si así fuera, estaríamos ante una posible antinomia, donde lo relativo se opone a la trascendencia que el humanismo deja entreabierta.

Todos estos aspectos, como lo hemos venido manejando hacen comprender que el tiempo actual, la realidad espacio-temporal que nos está tocando vivir, se caracteriza por una transición entre lo moderno y lo posmoderno, donde el desarrollo se vuelve una opción en la que la figura de lo humano se ve muchas veces disminuida. Así como Nietzche, en la *Gaya Ciencia* anuncia por medio de un loco -que busca a Dios y no lo encuentra-: "Vosotros lo habéis matado", nuestra

sociedad parece haber anunciado una muerte de parte de la dimensión humana. Si los valores, si la solidaridad humana, si la dimensión trascendente del hombre parecían perdidos, el humanismo puede rescatar algo de lo que, sin querer, hemos dejado en el camino.

El proceso para humanizar la educación es complicado, pues vivimos en un tiempo de interrogantes. El informe Faure de la UNESCO, donde se habla de la educación y sus perspectivas a principios de los años 70's señalaba que el vértigo del futuro nos está ganando, y que sería posible descubrir saltos cualitativos en los niveles educación, producción y calidad, pues "las perspectivas del desarrollo científico son al mismo tiempo excitantes, impresionantes y aterradoras" (Faure, 1972, 157), y debe reconocerse, que hasta tal punto hemos caminado que la frase su cumple cabalmente a veinticinco años de distancia. Curiosamente el nombre del informe es precisamente Aprender a ser, pues el equipo de especialistas que participó en su elaboración capta perfectamente que la educación tiene razón de ser en la medida en que es un camino para que el hombre sea él mismo. Por ello señalan que la educación debe tener también una doble dimensionalidad:

> "Debe *preparar* para los cambios, hacer a los hombres aptos para aceptarles y beneficiarse de ellos... Paralelamente, la educación debe desempeñar el *papel de antídoto* contra numerosas deformaciones del hombre y de la sociedad, pues una educación democratizada debe poder remediar la frustración, la despersonalización y el anonimato en el mundo moderno." (Faure, 1972, 174)

La educación que se ofrezca en una universidad debe entonces ser capaz de ver por el hombre, por esa primacía de la ética sobre la técnica y sobre la economía. Precisamente porque se reconoce que la educación debe beneficiar no exclusivamente a quien recibe la educación, sino a todos, es por lo que el informe Delors establece que el educando deber ser capaz de aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser, y además, aprender a vivir juntos.

Señalar que vivimos en un mundo deshumanizado es una afirmación radical, aunque es fácil captar que la realidad reafirma fácilmente esta idea. Para ello, es necesario referirnos un poco a cómo puede entenderse el mundo. Si Coreth señala que el mundo es al mismo tiempo el espacio físico como el horizonte intelectual, es posible argumentar que la racionalidad imperante favorece poco un desarrollo íntegro del ser humano.

La deshumanización del mundo significa así una cierta alienación del hombre, que como género, no ha sido capaz de reconocer que su capacidad intelectual ha quedado subordinada a razones de tipo economicista, de donde se ha derivado la facilidad con que unos individuos son capaces de pasar por encima de otros en ese esfuerzo por alcanzar estándares de producción, de calidad, de generación de riqueza.

El mundo contemporáneo nos ha hecho comprender cada vez con mayor crudeza la existencia de un fenómeno que no es nuevo, pero que siempre nos sorprende por las caras nuevas con las cuales nos aborda. Me refiero a esa realidad que conocemos con el nombre de pobreza. Y considerando que en este momento existen en el mundo unos 6500 millones de habitantes en el planeta y una buena parte de ellos viven en pobreza o extrema pobreza, es válido cuestionarse cómo hablar de valores cuando una categoría puede ser radicalmente distinta para los 1300 millones de personas que de acuerdo a la ONU viven con menos de un dólar diario. Si este es parte del mundo humano ¿cómo pensar que vivimos en un mundo humanizado y humanizante? (Cfr. PNUD, 2005)

La respuesta no es sencilla, pues nuestro mundo se ha acostumbrado, como una herencia de las ciencias positivas a poner entre paréntesis el acontecer mismo de los fenómenos que no son controlables, objetivos, cuantificables. Así, cuestiones como la pobreza, que llegan a lo más hondo de la realidad humana, y afectan seriamente a tal vez una tercera parte de los habitantes del mundo en desarrollo son tratadas como una mera colección de cifras, datos, y como materia prima para la elaboración de planes, programas y

proyectos, que hablan sobre el ser humano, pero que pocas veces inciden realmente en hombres y mujeres concretos que padecen las consecuencias de un desarrollismo no reflexionado.

Los hechos humanos no son abstracciones; son realidades concretas que tienen que ver con las formas en que pensamos, sentimos, hacemos, soñamos, tenemos, crecemos y estamos en el mundo. En cuanto hombre que vivo, lo hago en el mundo, y eso implica un tiempo y un espacio con condiciones determinadas. Así pues, mi vida es algo concretísimo; no se asemeja a una realidad abstracta.

Así como mi vida, la vida de quienes viven en la pobreza, con su lebenswelt[1], con su mundo vital que cada día se vuelve algo preciso, no puede ser abordado de una manera meramente teórica; tienen la necesidad de enfrentar el mundo a partir de condiciones determinadas, que le imprimen una dinámica propia a su sistema de vida. Por ello, el empleo de categorías axiológicas universales puede ser difícil de entender cuando se enfoca desde las perspectivas de una comunidad doble, una parte poseedora de los medios para transmitir saberes y determinar haceres, y otra parte que, las más de las veces, no puede sino sufrir las consecuencias de las decisiones tomadas por otros.

"Los hechos humanos no son abstracciones; son realidades concretas que tienen que ver con las formas en que pensamos, sentimos, hacemos, soñamos, tenemos, crecemos y estamos en el mundo."

Para estos seres humanos que no puede decidir, que sufren los efectos de las decisiones de otros, la pobreza ha de ser vista, en última instancia, como un acontecer, como un camino concreto, continuo y pesado, sobre el cual transcurre su existencia. Los pobres no puede ser considerados como el campo de cultivo donde encuentren su material los amantes de las estadísticas. En educación, la pobreza no debiera ser científicamente observable, ni experimentable, ni empíricamente manipulable; en todo caso, debería ser una oportunidad para cuestionarnos, para afrontar responsabilidades y para descubrir que nuestro quehacer debe tener incidencia más allá de la calificación que asignamos a nuestros alumnos. El filósofo Fernando Savater afirma que los hombres nos parecemos más a los cuentos que a las cuentas. Pero ni las cuentas, ni los cuentos, nos pueden ayudar a comprender adecuadamente la perspectiva del mundo y la carga valoral que tiene peso real para quienes viven en condiciones de miseria.

En medio de las dificultades, y graves, que encontramos planteadas en la convivencia humana, no se puede exagerar el tono de pensamiento hasta afirmar que el mundo es malo en su conjunto. Ciertamente que la desigualdad que impera en él nos mueve, o debería movernos, no sólo para aumentar nuestro saber con relación a la pobreza, sino a involucrarnos con los seres humanos que la padecen, de forma que nuestra propia realidad existencial sea tocada en su dimensión ética, que, bien entendida, no puede ser un discurso teórico, sino un esfuerzo activo y permanente por ser humanos.

Si los valores, vistos de manera muy general son cualidades que perfeccionan al ser humano que posee dichas cualidades, es indudable que existirán cualidades que pueden ayudar a mejorar sustancial y realmente la calidad de vida de la parte menos favorecida de nuestra comunidad.

Entre la paideia griega y la crisis de la pedagogía contemporánea

Ante una deshumanización radical como la que vivimos, es necesario buscar medios que nos permitan ser más humanos. Una opción es la que puede ofrecer la educación, siempre que consideremos que ella puede ofrecer algún modelo donde los seres humanos nos reconozcamos a nosotros mismos.

La paideia griega, como esfuerzo por formar al hombre desde diversos ángulos, que se sintetizan en un ideal, puede ser un buen punto de referencia para entender el hoy educativo. El mundo actual parece mostrar un modelo único, fuerte de hombre: el productivo, triunfador,

amante de la calidad. Quien responde a este modelo, tiene buenas posibilidades de triunfar y se le puede considerar "realizado". La función de la paideia, si aún tiene validez en este mundo, es mostrar que hay otras alternativas para el desarrollo pleno de la persona: se trata de ser productivo no sólo económicamente, sino también generando bienestar desde perspectivas no economicistas; se trata de triunfar, pero no a costa de aplastar a los demás; la calidad es buena, cuando no se reduce a cumplir una serie de indicadores y la vida del ser humano no se restringe a amoldarse a esos parámetros.

La paideia, en tanto que se puede entender como una manifestación de la cultura, y que se propone como un proceso para guiar a los hombres a la virtud (Belenguer, 1998), es un referente viable, en tanto que podemos aceptar que la realidad muestra a una humanidad debilitada, es decir, desvirtuada, sin fortalezas suficientes.

Esta paideia griega, en cuanto sustrato educativo, puede ser manejada en el currículo en la medida en que los planes y programas de estudio intenten responder realmente a su tiempo; esto no significa crear un currículo que satisfaga las necesidades del mercado, sino mostrar que al ofrecer una educación orientada al mercado, ésta se transforma en simple capacitación. Un rasgo fundamental de la paideia griega era que respondía perfectamente a las necesidades de su tiempo, y no sólo a la necesidad económica.

Afirma la UNESCO que "el objetivo último del desarrollo es mejorar la condición humana. Al mismo tiempo, el recurso más abundante del que disponen los países en desarrollo son los seres humanos. Por estas dos razones, los pueblos y sus culturas deben ser situados en el centro de los esfuerzos de desarrollo". El sentido de la educación, cuando se le ve desde una perspectiva humanista, nos lleva a entenderla ligada necesariamente a la realidad. Puesto que el humanismo, por definición tiende como objetivo a la valoración del ser humano, no sólo es posible, sino que sería casi natural una coincidencia entre humanismo y educación a través del currículo, pues ambos estarían buscando el crecimiento del ser humano.

La pedagogía en el presente histórico está quedando fuera de la jugada. Más allá de los planteamientos que Belenguer (2005) hace sobre la pedagogía posmoderna, la realidad nos muestra que las visiones globales que mueven a la educación actual, tienen mucho de fundamentación económica, y cada vez menos de fundamentos antropológicos.

Cuando la educación se fundamenta en la economía, la pedagogía sale sobrando, y en el mejor de los casos su lugar lo ocupa la administración educativa, siempre tendiente a responder no en función de la verdad, el bien o la belleza, sino atendiendo a lo útil, a lo pragmático y a la calidad, entendida como métrica en eficiencia y eficacia.

El parteaguas entre el milenio anterior y el presente ha servido como barrera psicológica en muchos aspectos de la vida del ser humano, aunque de hecho la distinción entre el antes y el después puede sustentarse en cualquier momento histórico de acuerdo a las necesidades o gustos del observador. Así, más que hablar de una pedagogía para el nuevo milenio, prefiero hablar de una pedagogía para los próximos años, y ya sería suficiente aporte si algunos de sus rasgos definitorios permitieran desarrollar un ambiente más humano.

Si hay que marcar algunas líneas para una nueva pedagogía, estimo que debería considerar los siguientes rasgos:

- Ser una pedagogía orientada a las certezas. Una pedagogía que facilite la toma de posturas, que corra el riesgo de rebatir ideas porque promueva la adquisición de herramientas para argumentar. Orientada a las certezas no significa que niegue la existencia de incertidumbres, sino que, ante estas, permita al individuo no paralizarse, y no aceptar todas alternativas indistintamente, sino valorarlas de acuerdo a su conformidad con la naturaleza humana.
- Ser una pedagogía que provea un sentido crítico, que reconozca la posibilidad del ser humano de acercarse a la verdad, cuidando de no convertirse en una pedagogía dogmática. Una pedagogía que, lejos de ser

light, muestre el soportable peso de las ideas con fundamento.

- Ser una pedagogía para el diálogo, entendiendo que el ser humano debe aprender a vivir con los demás, y que mientras el mundo real nos muestre que los seres humanos seguimos ignorándonos, no puede considerarse suficientemente dialógica.
- Ser una pedagogía que no tenga por centro ni las acciones, ni las cifras, ni los indicadores macroeconómicos, sino a las personas con sus maneras concretas de interpretar la realidad, de pensar y de actuar, de vivir y transformar.
- Ser una pedagogía no del placer, sino del carácter, que facilite un redescubrimiento del dominio que el hombre puede tener sobre su voluntad, y no como sucede hoy en gran medida, un dominio de la voluntad sobre el hombre. No es una pedagogía del estoicismo, sino del hombre formado para ver más allá del momento presente.
- Ser una pedagogía no sólo para el presente, sino que recuerde al hombre que también hay proyectos a largo plazo. Una pedagogía que permita no buscar siempre frutos inmediatos, sino pensar en que el porvenir tiene un componente utópico sobre el que se puede trabajar.

Las posibilidades de la pedagogía como proyecto utópico se han transformado en una distopía. Al menos eso parece indicar en gran medida el ambiente educativo contemporáneo. Como señala Belenguer (2005, 2) "ya no interesa preguntarse en torno a qué tipo de persona y de sociedad vamos a formar: lo que es, por serlo, está bien".

En la conciencia es donde vamos fundamentando y justificando los valores que nos pueden mover, y esos valores se van desarrollando no sólo en función del ambiente familiar en que cada persona vive y es moldeada, sino que los valores también encuentran un fuerte respaldo en el entorno social en que cada día vamos aprendiendo a ser humanos. Nuestra vida, personal y social, tiene necesidades que vamos intentando satisfacer, y en la búsqueda de esa satisfacción vamos otorgando prioridad al desarrollo de ciertas cualidades sobre otras.

Pero la pedagogía contemporánea no busca modificar conciencias, al menos no en el sentido de mostrar las cicatrices sociales y cuestionar su origen y su validez; todo se puede maquillar con un poco de tecnología, algo de globalización y una buena dosis de consumismo. Pareciera que los alumnos deben entender que los problemas sociales son para que los políticos los enfrenten y sean ventilados por algunos medios de comunicación, que, desde luego, ellos como alumnos no están obligados a leer, escuchar y cuestionar.

La pedagogía parece perder su sentido utópico, y todo intento de denuncia en contra del individualismo y del hedonismo despersonalizante es cuestionado como retorno a una moral decimonónica o a un marxismo obsoleto.

Cuando Copérnico puso en duda la capacidad de la teoría geocéntrica para explicar la realidad, no sólo sabía que nadaba contra corriente, sino que al mismo tiempo sabía que su persona corría fuertes riesgos, de desprestigio y de integridad física. No obstante, la búsqueda de la verdad era un principio que él tenía claro y sabía que valía la pena intentar romper la cosmovisión imperante.

En el presente, pensamos que la ruptura de una imagen del cosmos puede llevar a pensar que lo opuesto –el caos- ocupará su lugar, pero esto no es necesariamente así.

La pedagogía contemporánea requiere de algunas redefiniciones, que permitan modificar su centro. De un sistema egocéntrico, es necesario pasar a uno antropocéntrico, que bien entendido, nos permitiría que el centro de la formación abarque tanto la dimensión individual del ser humano como su necesario encuentro con el otro, en esa dualidad que es necesario recuperar para lograr un avance en el sentido de comunidad que hoy se va perdiendo no sólo en la pedagogía, sino en la vida.

Copérnico desarrolló un sistema abierto, opuesto a un heliocentrismo en el que ya todo estaba escrito, ubicado y jerarquizado. De la misma manera, sería necesario desarrollar una pedagogía

abierta a una nueva forma de ver la vida, donde no se suponga que lo existente, por ese hecho, es bueno.

Vivimos con una pedagogía movida al son de la posmodernidad y la globalización, y pedagógicamente suponemos que esta sociedad es la correcta, con algunos ajustes naturales que hay que hacer, pero sin varia el rumbo. Haríamos bien, cuando vamos a entrar aun aula, o cuando vamos a proponer cualquier proyecto educativo, en recordar lo que Carlos Fuentes afirma al señalar que la globalización es más bien, no un "perfecto, redondo y sonrosado queso holandés de Edam... más bien es un queso suizo, un Gruyere perforado de hoyos" (Fuentes, 1997, 42).

Un mundo carente de paradigmas

Definir el presente histórico no es sencillo, pues se ha vuelto una realidad compleja, donde la dificultad fundamental es seleccionar, entre toda la información posible, aquella que permita esbozar más claramente la realidad.

En lo económico, el mundo se ve afectado fuertemente por dos fenómenos: la globalización y la competencia. La globalización, que ha permitido que un sistema económico vaya marcando el rumbo en prácticamente todo el planeta: el capitalismo, sobre todo con su componente financiero que ha adquirido un espacio propio y determinante en la orientación de la vida, aún países como China, que en teoría mantiene un régimen comunista, aunque en la práctica construya su infraestructura bajo reglas fuertemente capitalistas.

Estamos atravesando una etapa de la historia que nos interpela, nos desconcierta y desafía nuestra manera de actuar.

La incertidumbre podría ser el denominador común para definir el estado de ánimo en el que se encuentra la mayor parte de la población mundial. Se dice que caminamos hacia un mundo sin centro, sin grandes mitos e ideologías; hacia un mundo en el que todo se diluye en una fragmentación a la que nos ha llevado la creciente mentalidad posmoderna, fragmentación que es el resultado de una pérdida.

Lo que hasta hace poco tiempo daba sentido a un modo de existir, de actuar, de valorar las cosas, entra en conflicto con una nueva manera de ser, de actuar y de valorar. Y esta situación va creando un clima de desconcierto, hasta el punto de sumergir al hombre de hoy en una crisis de valores que llenan su vida de incertidumbre y lo sitúan en un contexto de vacío, con la consecuente dificultad para plantearse la vida hacia el futuro.

Frente a la complejidad de esta situación y la ambigüedad de los cambios que se van dando, nuestras respuestas son pocas y frágiles.

• Un cambio de época y una nueva manera de ser de las personas. El mundo está en cambio y se está haciendo más pequeño a causa de los veloces medios de comunicación. Todo se mueve más rápido y todo está intercomunicado.

- Sigue existiendo confianza en que la razón, la exigencia de racionalidad, el convencimiento de que la capacidad humana puede conseguir indefinidamente logros cada día más exigentes.
- Un individualismo y subjetivismo cada vez más determinantes en la sicología y en la organización social. El individualismo en nuestros días es fruto tanto de la

desintegración de las antiguas pautas por las que se regían las relaciones entre los seres humanos, como de la ruptura de los vínculos entre las generaciones.

- La defensa decidida de la libertad y, al menos en el papel, de los derechos humanos. La voluntad parece desaparecer ante el encanto de lo mediático y lo técnico. El mundo desarrollado considera los derechos humanos principalmente como derechos civiles y políticos, mientras que los países en desarrollo subrayan que la pobreza extrema es una negación fundamental de los derechos humanos.
- La rápida multiplicación de la población humana que en medio siglo ha alcanzado números nunca imaginables: actualmente somos alrededor de seis mil quinientos millones, que generamos un desgaste crítico –y en algunos casos sin retorno- de los recursos naturales.
- La experiencia parece demostrar que ideales como la justicia y la igualdad resultan buenos conceptos, pero con alcance limitado y selectivo.

"La Candidatura comprende dos evaluaciones: Capacidad Institucional y Efectividad Educativa..."

El tiempo posterior a Aristóteles se caracteriza por la aproximación cada vez mayor que se da entre la cultura griega y la romana. En este ambiente surgen escuelas de pensamiento con límites no tan claros entre sí, y que en conjunto no suelen mencionarse tanto como la tríada Sócrates-Platón-Aristóteles. No obstante, sus ideas siguen teniendo alguna vigencia en el tiempo actual, por lo que vale la pena decir algo sobre ellas.

Vivimos en un nuevo sofismo.

La cantidad de conocimientos acumulados en el presente, así como la ausencia de grandes relatos, parecen mostrar que en este mundo un poco de información es suficiente para defender cualquier idea. La carencia de posturas ideológicas fuertes ha permitido que surja un relativismo en el que todas las posiciones se pueden defender si a alguien le convienen. Expresiones como "eso depende", "tu idea es igual de valiosa que la mía", o "tener mente abierta" suelen ser lugares comunes dentro de la educación, escudando en muchos la falta de argumentos para defender una idea.

Igualmente vivimos en un neosofismo cuando suponemos que la globalización es global y que las fronteras han desaparecido. Tal vez han desaparecido para la circulación del dinero y la promoción del consumismo, pero siguen vigentes para frenar el movimiento de personas, razón por la cual hay que levantar muros fronterizos. Tal vez hay globalización para compartir ideas, pero seguimos viendo fuertes nacionalismos que son exacerbados para defender posturas tribales.

Vivimos un nuevo hedonismo.

El mundo actual, con todos sus avances, orienta e impulsa a que los seres humanos tengamos la tentación de reconocer el hedonismo como la forma pragmáticamente natural de existencia. Si las comodidades del mundo occidental están ahí ¿por qué no tomarlas?. Si la medicina ha permitido que aumente la esperanza de vida, ¿Por qué un buscar ser joven, atlético, bello, aún a costa de mi propia naturaleza? Y empleo el término naturaleza porque la sociedad parece mostrarnos que si el cuerpo que tenemos no nos gusta, es posible comprar otro, uno que atraiga, que venda mi imagen, que evite caer en la trágica expresión de Isabel Allende cuando señala que el mundo contemporáneo no quiere a los viejos, ni erótica ni económicamente.

El hedonismo, en sus diversas acepciones, coincide en que el ser humano está llamado a alcanzar el placer. Su máxima sería por consiguiente alcanzar el máximo de placer con el mínimo dolor. Este pensamiento identifica al hombre como un ser material, y materialmente se identifica nuestra racionalidad occidental. Así el hedonismo lleva a buscar explorar todo lo que pueda ser considerado una experiencia placentera.

Particularmente preocupante es que el hedonismo se manifiesta como ausencia de compromisos, pues estos implican obligaciones, y las obligaciones son cargas, son preocupaciones que generan dolor. Así, el hedonismo envuelve más al individuo en una esfera con límites definidos para no interactuar con los demás, salvo que esa interacción resulte placentera en el corto plazo para ambas partes.

Vivimos un nuevo cinismo.

El mundo contemporáneo muestra también una nueva forma de cinismo, si bien con algunas matizaciones respecto a Diógenes de Sinope o Antístenes. Ellos consideraban que la vida en la sociedad que les tocó vivir era mala, y en eso hay una gran similitud con el presente. Muchos consideran que la vida contemporánea ha caído en una degradación.

Igual que los cínicos griegos, hoy se acepta como algo natural que el ser humano tiene en sí mismo la capacidad de encontrar la felicidad. Hoy no se habla propiamente de conquistar la autonomía, sino de defender la libertad, aunque las personas suelen tener más claro de qué quieren ser libres, y no para qué deben serlo.

La diferencia fundamental entre el cinismo griego y el contemporáneo estriba en que el primero pensaba que la felicidad era vivir acordes a la naturaleza, lo cual implicaba un desprecio por las cosas materiales. En cambio, el cinismo actual considera que lo natural es el mundo material urbano-occidental, por lo que la felicidad consiste en tener lo que se quiere para satisfacer las necesidades que se sienten, sin cuestionar el origen artificial de muchas necesidades, y sin comprometerse en tener un sentido crítico ante el mal en el mundo.

Vivimos un nuevo estoicismo.

La característica clave del estoicismo es que considera la hombre como un ser en cuya vida coexisten las pasiones y la racionalidad, pero es esta última la que debe gobernar la vida. Por ello, los seguidores de esta escuela consideran que el hombre sabio es el que ha alcanzado la apatía. Partiendo de ese punto, consideran los estoicos que el empleo de la razón puede llevar al hombre a vivir en armonía con la naturaleza. Con la razón se pueden adquirir las virtudes y éstas son el camino para la felicidad.

Los estoicos contemporáneos lo son no por apaciguar totalmente las pasiones, sino por manifestar una apatía, orientada a no dejarse llevar por las pasiones cuando éstas se derivan de problemas sociales. En lo personal, más bien la postura suele ser otra, más orientada al hedonismo.

Un rasgo fuertemente distintivo de la cultura occidental contemporánea es el individualismo. La sociedad actual ha ido educando informalmente al hombre para que descubra sus derechos –aunque los deberes no reciban la misma atención-. Pero entre los derechos, prestamos mayor atención a los que se refieren al individuo, que se va desarrollando así sin una adecuada visión de su dimensión social.

Esa es una de las grandes tragedias del presente, pues vivimos en un mundo con 6500 millones de seres humanos, y en medio de semejante multitud, hay una profunda soledad. La dimensión comunitaria queda como una mera ilusión, en la que cada uno ve para sí, identificando como real aquello que le afecta, y desvertebrándose como persona en la medida en que no descubre su propia alteridad.

Siendo lo individual el factor dominante en la construcción de la civilización occidental (¿deberíamos hablar de deconstrucción de la sociedad?), más tarde o más temprano, el sujeto descubre que sólo no lo puede todo, que requiere de algún referente que le permita enfrentar la realidad aplastante. Surge así un individuo tribal, que no busca crecer como persona autónoma, como hombre responsable y corresponsable de otros hombres, sino que, impelido por sus propias limitaciones, se encuentra con la necesidad de aceptar otras instancias. Para unos será el Estado, visto desde su óptica partidista; para otros será su raza, siempre superior a las demás; algunos acudirán a sus creencias religiosas, considerando impíos a quienes difieren de él; y en un tribalismo posmoderno, no falta quien se refugie en su

deporte, su música o su Internet, y desde ahí defienda su individualismo.

Ante la posibilidad de definir el presente como una segunda revolución tardo-romántica de corte individualista, mi postura es decir que no. Algún rasgo común podemos encontrar con el romanticismo, pero también hay claras diferencias. Esta postura puede ser discutible, y afortunadamente es así, que buena falta le hace al presente histórico discutir algunas ideas, no con sentimientos, sino con argumentos.

Para responder conviene recordar que el romanticismo tiene como algunas de sus características la revaloración de la estética y el sentimiento, lo que ocurre como una reacción frente al racionalismo ilustrado. Se valora igualmente lo inconmensurable y lo infinito. Pudiera pensarse incluso en una cierta desaparición de barreras entre campos del saber.

El mundo occidental actual, más que una revaloración de la estética entendida como valoración de lo bello, ha hecho una exaltación de la aisqesis, entendida etimológicamente como lo percibido por los sentidos. Por ello encontramos muchas expresiones de arte contemporáneo que tienden a provocar algunas reacción sensorial sin que sean necesariamente bellas.

El sentimiento también es valorado en el mundo de hoy, pero no como reconocimiento de una dimensión espiritual ni como pasión que mueva hacia el otro, sino como percepción sensorial que orienta más hacia el hedonismo.

Una diferencia más entre el romanticismo y la época actual es la reacción frente al racionalismo. El romanticismo rechaza el racionalismo; el presente no lo rechaza, pero promueve el empleo de la razón orientada hacia la fragmentación de la realidad, y en educación, orienta la razón hacia la especialización del conocimiento, lo que lleva a la aparición de una disminución generalizada del nivel cultural y a un analfabetismo funcional.

El mundo actual parece mostrar un despertar de algunas manifestaciones religiosas, que no son muestra de valoración de lo infinito, y sí lo son de exaltación de nacionalismos y expresión de fricciones raciales.

Finalmente, hablar de una revolución, me parece un poco aventurado, si aceptamos que una revolución implica un cambio acelerado de estructura. Podemos tener una cierta ilusión de que los cambios vertiginosos que vivimos implican una revolución, pero en la vida real, muchos de esos cambios lo que hacen es fortalecer el status quo. Hay una evolución acelerada en la formas, pero el fondo sigue permaneciendo.

La construcción de cualquier cosmovisión requiere sin duda partir de un paradigma.
Cuando la realidad no es interpretada a través de un paradigma común, resulta difícil encontrar las formas de interactuar con los demás. Un lenguaje, unos valores y un sentido de la vida, del cual se puedan derivar proyectos comunes, tienen que ver con el compartir un paradigma de interpretación de la realidad.

Las categorías que se consideren torales en cualquier paradigma ético-educativo están estrechamente ligadas a una concepción de la realidad y de la persona que dan sentido al referente ético y a los contenidos educativos sólo en la medida en que sean consecuencia lógica de un estilo de vida. Existen además implicaciones de orden epistemológico, en cuanto establecen los horizontes a los que puede acceder el conocimiento. Y por supuesto, hay que considerar concepciones antropológicas para redondear la cosmovisión que se tenga.

Si prescindimos de una ubicación paradigmática, la distancia hacia el relativismo, el eclecticismo o el sincretismo, se vuelve peligrosamente cercana, y las fronteras entre lo que *nos* conviene y lo que *yo* quiero pueden volverse ambiguas, al grado de provocar una confrontación entre individualidades, o en el mejor de los casos, una inercia del hoy, que sigue vigente no porque sea bueno, sino que se admita como bueno simplemente porque es.

La desaparición de metarrelatos puede ser un factor para el surgimiento de la incertidumbre, y ante la ausencia de criterios para la racionalidad, podemos caer en la racionalización. De hecho, eso ocurre ya en la sociedad, donde los humanos no atinamos a explicar qué es la Humanidad y menos podemos vivir en un proyecto integrador sobre ella.

Contar con un paradigma significa al menos saber dónde se está ubicado, y la distancia que hay entre la realidad presente y la utopía. Señala Gimeno Sacristán (2005) que la construcción del futuro sólo puede ser posible desde las referencias del pasado y la realidad del presente; y las imágenes de pasado y presente se pueden valorar teniendo como telón de fondo un paradigma determinado.

Cuando se cierra un ciclo de tiempo, los seres humanos solemos considerarlo como un momento en que los cambios suelen darse casi por necesidad. Algo similar ha ocurrido con la finalización del milenio pasado y el inicio del actual. Y los milenarismos suelen ser considerados momentos en que los acontecimientos son universalmente trágicos.

Hay quienes pueden ver el tiempo actual como un tiempo de fuertes perturbaciones, en contraposición con un pasado mucho más tranquilo y con mayores certezas para el ser humano. Tal vez lo que ocurre es que, con el avance de las tecnologías de información y comunicación, ahora tenemos mayor oportunidad de conocer casi en tiempo real lo que ocurre en cualquier parte de nuestro planeta, lo que nos hace tener un mayor caudal de datos para expresar ideas, aunque no necesariamente seamos más conscientes ni elaboremos juicios más críticos.

"Contar con un paradigma significa al menos saber dónde se está ubicado, y la distancia que hay entre la realidad presente y la utopía."

Un pensamiento que se torna débil

En la mitología griega, de acuerdo a la leyenda como la narra Ovidio, la madre de Narciso, Liríope, esconde todos los objetos en que su hijo pudiera reflejarse, a fin de que no viera su imagen y pudiera vivir más tiempo, ya que estaba fatalmente condenado a morir sin llegar a viejo si llegaba a ver su propia imagen. Sin embargo, un día, buscando calmar su sed, va a beber agua de un arroyo, observa su reflejo en la superficie y el resto es historia…

Algo podemos aprender de esa narración mitológica. Nuestra sociedad es en más de un sentido, heredera de Narciso. El mundo occidental está ávido de saberse bello, y en ello empeña una buena cantidad de recursos, orientados a maquillar lo más visible de sí mismo, quedando absorto en su propia imagen, a la que considera un modelo práctico, perfecto, perfumado y elegante.

El narcisimo está a la orden del día en lo que a búsqueda de la belleza física se requiere. La salud es importante, pero más que para estar sano, interesa para estar bello. Además, la belleza se convierte en pauta que garantiza el éxito social; la belleza queda así convertida en parámetro para definir una forma de discriminación.

No es de extrañar esta forma de narcisismo imperante, puesto que los sentimientos en la vida del ser humano se han reducido a lo sentido corporalmente, a la sensación que provoque alguna forma de placer sensible.

El sentimiento que mueva a algunas formas de sentir con los demás, de acercar a la compasión, está en desuso. Sentimientos de alteridad, de comunalidad, no parecen servir como objetivos para los sistemas educativos contemporáneos.

Desde luego, muchos admitirán que los sentimientos son importantes, pero entendiendo por ellos, o bien cuestiones de percepción por los sentidos, o en el mejor de los casos, aquellas cualidades que muevan el ánimo, aunque no preocupa mucho de cómo, en qué dirección y con cuánta intensidad debe modificarse el ánimo.

Así, muchos de los medios masivos de comunicación mueven los sentidos, o exaltan los ánimos, pero no contribuyen a una formación del carácter; ni siquiera se preocupan por orientar la voluntad, a menos que sea para desarticularla aún más para que sea más moldeable, acorde a los intereses particulares del medio de comunicación de que se trate.

Suelo preguntar a mis alumnos de un curso de ética cuál es la aportación moral que pueden ofrecer a la sociedad. Sus respuestas son sin duda para hacer pensar, pues palabras más o menos, la gran mayoría se orienta a señalar que su contribución moral estriba en su capacidad para

contribuir al bien de los suyos, identificando bien con progreso material, bajo la premisa de que el bienestar garantiza ipso facto un comportamiento moral correcto.

Un refrán mexicano dice que la culpa no es del indio, sino del que lo hizo compadre. Lo mismo ocurre con nuestros alumnos. Su respuesta, sin que elimine su parte de responsabilidad, es casi consecuencia natural del binomio pensamiento único-pensamiento débil que impera en el mundo occidental.

La educación formal obligatoria facilita que el tipo de conocimientos y la forma de estructurar procesos mentales sean similares entre todos los individuos que pertenecen a una misma generación. El sistema económico va apuntalando este pensamiento único cuando la educación superior se va orientando a proponer como única forma acceso al conocimiento el método hipotético deductivo, tan apropiado para promover el positivismo como apto para desacreditar toda forma de conocimiento que pueda surgir de las ciencias no experimentales.

Al mismo tiempo, el ambiente de consumo imperante va permeando un modo de ser único, que elimina las diferencias no como un reconocimiento de la universalidad humana, sino como una mutilación de las posibilidades que los seres humanos tenemos de ser y pensar de manera diversa.

Este pensamiento único se manifiesta muchas veces como un pensamiento abierto, que admite diferentes visiones, pero que va diluyendo las bases necesarias para la existencia de cualquier pensamiento alterno. Así, en aras de una diversidad que va aligerando los argumentos para sostener cualquier opinión, se va construyendo un pensamiento débil, que carece de una lógica sólida, pues todo se da digerido, y todo tiende a ser desechable, así que ¿para qué molestarse en fortalecer una estructura de pensamiento si ya hay quien puede pensar por los demás?

La misma negación de la posible existencia justificada de metarrelatos, va generalizando un pensamiento débil, en el que tomar posturas ideológicas claramente definidas parece ser algo primitivo. Un pensamiento débil, carente de principios y de valores que puedan servir de criterios, es una oportunidad excelente para evadir compromisos y para dejar que otros vayan asumiendo el trabajo de decidir en las diversas esferas de la vida.

Es curioso como esta época donde la libertad individual es tal vez el valor fundamental del mundo occidental, se desliga de su contraparte, la responsabilidad, y no se le relaciona con la adquisición de una autonomía personal.

La formación integral que es voceada por muchos sistemas educativos, no es capaz de integrar críticamente los conceptos de disciplina y autoridad. La disciplina suele entenderse como la necesaria obediencia al maestro o a la autoridad educativa, pero se elimina su componente interno en la persona, que apenas intenta aprender a dominarse a sí mismo.

En educación superior se habla mucho de formación de líderes, pero rara vez se cuestiona el desarrollo de un liderazgo que tenga una verdadera autoridad moral. En todo caso, lo que se ofrece como liderazgo es la búsqueda de convertirse en autoridad, pero siempre para conservarse dentro del modo de vida que se nos ofrece como el único posible, más allá del cual todo sería caos.

Si se intenta cuestionar la realidad, entonces sí, aparecerá alguna autoridad que le enseñe al individuo a disciplinarse. Si las cadenas de autoridad se intentan trastocar, no faltará alguna cadena que se ponga al cuello del sujeto para recordarle al individuo que el mundo es así, y así está bien.

Pero la misma debilidad del pensamiento generalizado no facilita un sentido crítico que permita al sujeto ir adquiriendo una real autonomía, fundada en principios que sirvan de normas interiorizadas por la persona.

A fin de cuentas, si todo parece ser cambiante, si el mundo se mueve tan rápido y las decisiones importantes parecen estar tan lejos de uno mismo, para qué molestarse con una pedagogía del esfuerzo. Los sacrificios son bien vistos como una curiosidad histórica para los estoicos, apenas conservados en el presente por algunas ancianas que vivan un cristianismo conservador y mutilante.

El valor del sacrificio, así como la posibilidad del establecimiento de compromisos con alguna causa, no tienen mucha cabida en el presente. Los compromisos implican crear redes que descubran al ser humano su alteridad. Y en tiempos de individualismo y de libertad egoísta, eso es insoportable. La vida se vende como leve y breve, y como tal hay que vivirla. La abnegación no cabe en ese escenario, pues el hedonismo y pragmatismo imperantes no permiten considerar la renuncia a los propios deseos e intereses en aras de otra causa. El pensamiento débil posmoderno puede parecer un existencialismo, pero la mayoría de las veces no llega a serlo, pues no hay una reflexión sobre la propia existencia y se evade todo sentido de conflicto interior.

"El trabajo es considerado bien hecho cuando la maquinaria social funciona y cuando la actividad refuerza los objetivos del sistema productivo..."

Cuando los seres humanos vamos enfrentando la necesidad de satisfacer necesidades primarias, lo más probable es que no podamos tener una preocupación real por distinguir lo importante de lo urgente, ni los derechos personales con los derechos de la comunidad. Se puede observar que cada comunidad responde, de acuerdo a la satisfacción de sus propias necesidades, jerarquizando prioridades entre lo que ya ha alcanzado y lo que aún aspira a conseguir.

Un pragmatismo tan extendido, no permite intentar desarrollar un trabajo bien hecho, pues éste suele ligarse a la satisfacción de las necesidades individuales, pero no considera ni las necesidades de otros, ni la posibilidad de lograr una trascendencia real de la persona, que queda supeditada a la realización del esfuerzo que le sea marcado por la sociedad. El sujeto debe hacer tanto esfuerzo como la sociedad le reclama para mantenerse a sí misma, pero no debe esforzarse por modificarla. El trabajo es considerado bien hecho cuando la maquinaria social funciona y cuando la actividad refuerza los objetivos del sistema productivo. Pero el esfuerzo, el compromiso o el sacrificio que se desarrollan suele carecer de fundamentos antropológicos y no orientan teleológicamente a la persona.

La educación en los pasados siglos en el mundo occidental, más allá de las diversas corrientes pedagógicas que puedan señalarse, ha pasado por tres grandes etapas: educar teniendo como centro y fin a dios; posteriormente educar teniendo como centro y fin al hombre, y trágicamente, mucha de la educación actual parece tener como centro y fin a la nada. Esta última opción no me parece deseable, pero conviene entenderla para saber qué aspectos de ella deben cambiarse.

El cuadro de la página siguiente puede ayudar a entender un poco el tránsito de lo teológico a lo antropológico hasta arribar al nihilismo en el mundo occidental.

Más que cuestionar lo que se ha ganado o perdido, se pueden encontrar pistas para saber por dónde debería retomarse el saber pedagógico, de acuerdo al tipo de visión de hombre y sociedad que se consideren como deseables. Lo fundamental es reconocer la necesidad de tomar una postura ante estas realidades.

¿Qué pedagogía puede tener sentido?

Cuando uno intenta definirse pedagógicamente, se compromete. Y mayor es el nivel de compromiso cuando se busca tener coherencia entre lo que se dice y la forma en que vive. Por la importancia de entender y valorar la dignidad del ser humano, me parece que una pedagogía viva para el siglo XXI debe ser

	Teológico	Antropológico	Nihilismo
Visión del ser humano	Ser finito, creado por Dios. Debe ser educado para subsanar sus limitaciones. Tiene una visión trascendente.	El hombre puede explotar racionalmente sus capacidades. Es un sujeto libre. Se percibe como el valor central.	Es un individuo que está aquí, sin que su existencia sea un dato trascendente.
Qué aspectos se educan	En general, el alma tiene primacía sobre lo corporal.Se fomentan virtudescardinales y teologales.Se fomentan la obediencia, el respeto, el perdón.La ciencia quedaba subordinada a la fe.	La racionalidad cobra importancia.Se desligan ciencia y fe.La educación se orienta más hacia los valores humanos.Las ciencias exactas son promovidas por el positivismo.La realidad se va fragmentando más en compartimentos aislados para su estudio.	La levedad de la vida.La actividad no debe ser buscando proyectos trascendentes, sino para el aquí y ahora.Lo sensible, lo hedonista, lo pragmático, se convierten en los criterios básicos.
Fin de la educación	Formar santos.Delimitar una moral muchas veces heterónoma.	Formar hombres de ciencia y buenos ciudadanos.	Ecléctico, fomentando un pensamiento débil. Busca capacitar fundamentalmente para incorporar a la vida productiva.
Tipo de sociedad resultante	Teocéntrica. Orientada a vivir en función de la vida posterior.	Diversos proyectos sociales, donde lo material cobra relevancia.	Individualista, sin proyectos comunes. Carente de sentido crítico.

personalista. El personalismo es una forma particular de humanismo, y permite rescatar algunos elementos que pueden estructurar proyectos viables para acercarnos a una sociedad más humana.

La idea de que la persona posee un valor singular, es un punto de referencia que es fundamental. Y a lo largo de mi propia formación hay sin duda influencia de Marcel, de Mounier, y de Maritain. Es cierto que el personalismo es cuestionado como una teoría que admite posiciones muy amplias y no coincidentes entre sí; con todo, opto por esta idea entendiéndolo como una filosofía de la persona en relación; ante la urgencia de una educación que enseñe al ser humano a vivir con los demás, el reconocimiento de nuestra dimensión relacional es clave. ¿Relación con quién? Consigo, con la sociedad y con la naturaleza. El personalismo resalta el papel de la dignidad humana, señalando al hombre como un valor fundamental, lo cual es coherente con la cosmovisión humanista.

Esta corriente no envuelve al ser humano en la masa de un sistema colectivista, ni lo vuelve un ser aislado como el existencialismo sartriano; es, en síntesis una visión del individuo que cobra sentido en medio de una comunidad. Esa comunidad es posible cuando la persona descubre que hay otros seres que poseen el mismo valor y va encontrando los caminos para relacionarse; así adquiere un papel concreto, que encuentra su camino de realización únicamente cuando está en ese diálogo con los demás.

¿Por qué un planteamiento personalista? Es una respuesta compleja, pero que vale la pena considerar como una línea en la que me he movido, y que me ha permitido dar respuesta a una cuestión ineludible: la presencia del otro reclama una

respuesta de mi parte, y ésta debe surgir del reconocimiento de la dignidad del otro.

No sólo como maestro universitario, y no sólo como esposo, papá o amigo, pero precisamente por todo ello, encuentro que mi humanidad no puede desarrollarse de manera más plena sino a través de una experiencia personal de estar ante el otro, que me ayuda a ser lo que puedo, y con quien puedo entablar un diálogo que le otorgue un sentido más claro a mi propia existencia.

Educar para ser humano, pero ¿quién es el hombre?

Esta pregunta la venimos planteando –como humanidad- desde hace más de dos mil años, y su respuesta ha mostrado un desarrollo gradual, con mayor o menor insistencia en determinadas características en cada momento histórico. A fin de cuentas, como persona que conscientemente he decidido participar de un proyecto universitario, puedo manifestar una respuesta, siempre incompleta, pero que permite desnudar, al menos parcialmente, mi propia cosmovisión.

- Tenemos una dimensión material, que no sólo se manifiesta en nuestra corporalidad, sino en la posibilidad de interactuar con el medio natural que nos rodea, lo cual da como resultado que podamos ser capaces de manifestar una actitud transformadora y creadora. Así es como señala Plessner que podemos llegar a vivir en medio de una artificialidad que nos parece natural.
- Somos seres no especializados. Si se recuerda el mito de Prometeo, podemos entender que una diferencia substancial con otros seres vivos es el reconocimiento de las pocas herramientas biológicas que tenemos para hacer frente al mundo. Nuestra inteligencia y nuestra capacidad reproductiva han permitido que vivamos, aunque nuestra capacidad para aprovechar las "cualidades divinas" que la mitología griega nos asigna no ha sido la mejor.
- Somos seres históricos. En cuanto seres materiales, nuestra vida se desenvuelve en un devenir concreto, marcado, pero no absolutamente definido, por un entorno social, cultural, político e ideológico que provoca la exaltación de algunas cualidades en un tiempo, para luego valorar otras en función de nuevas coyunturas y escenarios.
- Somos seres racionales. Racionalidad que no sólo se manifiesta en la posibilidad de intentar comprender el mundo, sino que nos ha llevado a acomodar el mundo de acuerdo a nuestras propias necesidades e intereses. Esta racionalidad se manifiesta también como capacidad inventiva, y como herramienta para responder a los problemas concretos de nuestro propio lebenswelt.
- Somos seres conscientes, lo cual no significa que siempre acuemos conscientemente. Nuestra naturaleza nos permite tener la capacidad no sólo de percibir lo que ocurre a nuestro alrededor, sino que nos lleva a ser conscientes de ello y a poder darle un significado dentro de nuestra propia vida.
- Tenemos una dimensión espiritual, que nos permite entender el mundo y la vida más allá del aquí y ahora. Nuestra dimensión espiritual nos puede ayudar a buscar un sentido de trascendencia en la propia vida, más allá de lo que podamos sentir, pensar y vivir en el momento presente. Así, es posible que surjan los diversos campos del arte, en los que las personas podemos expresar realidades que de otro se escaparían a nuestra vida material. En algunos casos, esta espiritualidad se puede traducir como una apertura al infinito en diversas manifestaciones religiosas.
- Somos seres dialógicos. La vida concreta, con la conciencia de descubrirnos como seres en el mundo, nos permite entender que más allá de nosotros mismos, entendidos de manera individual, es posible encontrar otros seres con los que podemos interactuar en grados diversos, y que especialmente esta comunicación es posible

con otros seres a los que descubrimos con un valor semejante al nuestro. El diálogo nos permite entender nuevos significados de la realidad concreta que nos rodea, pero también nos lleva a imaginar –y en ocasiones a soñar- con otras realidades no presentes pero que captamos como posibles. Surge así la posibilidad de la utopía, y aún la posibilidad de Dios.

- El diálogo nos lleva a entendernos como seres sociales, que descubrimos la infinita limitación que la vida puede representar cuando sus fronteras se acaban en el yo. Sólo abriéndonos a una dimensión social entendemos plenamente nuestra historicidad, y es más fácil que el diálogo nos abra a la recuperación de la dignidad del otro, en quien percibimos un tú que me puede enriquecer y potenciar como hombre, es decir, queme lleva a captar lo que es ser humano.
- Somos también seres sentimentales, es decir, seres que ante los acontecimientos que vamos enfrentando, vamos respuestas físicas y emocionales ante aquello que nos cimbra más en nuestro propio proyecto vital. Cuando se carece de éste, es más fácil la manifestación de una insensibilidad que nos deshumaniza en la medida que vamos relegando respuestas de las que somos responsables.
- Somos complicadamente libres. Sin duda, la posibilidad de dar una respuesta ante casi cualquier situación se convierte en una actividad tan frecuente en nuestra vida, que no siempre podemos captar el peso que significa responder. Lo podemos hacer de una manera racional, irracional, con sentimientos o sin ellos, de cara a la sociedad u oponiéndonos a ella, viendo lo ocurrido en nuestro pasado o ignorándolo, pero sin poder eliminar la opción de elegir un sí o un no.
- Somos seres capaces de rebelarnos. Ante cualquier situación, del orden que sea, que nos parezca que atenta contra nosotros, tenemos la capacidad de manifestar abierta y abruptamente nuestra inconformidad, e intentamos tomar-recuperar-construir aquello que consideramos justo para nosotros.
- Somos seres llamados a la esperanza. Si únicamente pudiéramos quedarnos con los puntos anteriores, algo nos haría falta. Producto de nuestra vida consciente, somos capaces de entender que las situaciones presentes pueden cambiar; dentro de nosotros entendemos que el mundo no tiene que ser así, que la vida no está predestinada a recorrer un camino único, y que los cambios son posibles. No siempre la sociedad permite hablar de esperanza, pero esa es una de las grandezas del ser humano: donde la lógica se interrumpe, cabe la esperanza; donde la historia orienta, podemos hablar de esperanza; donde la libertad se convierte en fuerte responsabilidad, queda el camino, siempre abierto y siempre por construir, de la esperanza.

"...somos capaces de entender que las situaciones presentes pueden cambiar..."

Cada una de las ideas expresadas en estas páginas representa una pequeña síntesis de tres elementos: mi experiencia de vida como ser humano, los pocos conocimientos que tengo, sabrosamente enriquecidos por un valenciano venido a estas tierras, y mi sentido sobre la educación, que reconoce que en medio de la complejidad humana podemos esforzarnos por creer que, cuando hablamos del futuro, este puede ser de otro tenor.

Referencias

BELENGUER, E. *Humanismo y Educación. Una historia de la pedagogía*. Barcelona, Cooperativa Universitaria Sant Jordi,1998.

————*Presente histórico y pedagogía*. Tenerife, Centro de la Cultura Popular Canaria, 2002.

————*Tendencias pedagógicas contemporáneas. Tesis, fundamentos y contradicciones.* En AGUIAR, L. *Constitución, estado de las autonomías y justicia constitucional.* Valencia, Ed. Tirant lo Planch, 2005.
CORETH, E. *¿Qué es el hombre?.* Barcelona, Herder, 1982.
FAURE, E. et al; *Aprender a ser.* Madrid, Alianza Editorial, 1972.
FUENTES, C. *Por un progreso incluyente.* Mexico, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.
GIMENO S. *La educación que tenemos, la educación que queremos.* En IMBERNÓN, F. et al. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.* Barcelona, Ed. Graó, 2005.
PNUD. *International cooperation at a crossroads: Aid, trade and security in an unequal world.* en http://hdr.undp.org/reports/global/2005/
UNESCO. Nuestra diversidad creativa. México, Correo de la UNESCO, 1996.

[1] Una vez más, Husserl nos puede ayudar al utilizar este concepto que él maneja para referirse al mundo de la vida cotidiana, lo que vivimos cada día sin tratar de racionalizarlo.

ELEMENTOS DE SÁTIRA MENIPEA EN LA *EPÍSTOLA A MENDOZA* DE JUAN BOSCÁN

I

En 1963 el crítico ruso Mijaíl Bajtín publica la segunda versión de su fundamental obra *Problemas de la poética de Dostoievski*. En ella, intercala un capítulo ausente en la edición de 1929 dedicado a postular el ingrediente satírico y carnavalesco en la idiosincrasia narrativa del gran novelista[1]. Bajtín consagra varias páginas a esclarecer las propiedades de la sátira ejercida por el artífice de *Crimen y castigo*. Por vez primera habla de la menipea[2] y del diálogo socrático como las dos vertientes que alimentan la vocación cómico-seria en Dostoievski. Luego de glosar en unos cuantos incisos la naturaleza del diálogo socrático, enfatizando en la síncrisis y anácrisis[3] como vías conducentes a espolearlo, y de ofrecer un panorama sobre el origen y el desarrollo histórico de la menipea, Bajtín procede a enlistar los catorce rasgos genéricos de ésta, con base en lo que pudiéramos llamar su genealogía canónica, integrada por filósofos y autores de la antigüedad:

Sócrates, Antisfeno, Bion de Borístenes, Heráclido Póntico, Menipo de Gadara, Varrón, Horacio, Lucilio, Séneca, Petronio, Luciano, Apuleyo, Boecio. A partir de las constantes que determinan el método o la imaginación literaria de estas personalidades, Bajtín instituye un perfil de la menipea que, más allá de la utilidad concreta que implica empatarla con el trabajo de Dostoievski, ha servido de guía para definir, por un lado, la menipea en sí, y, por el otro, para rastrear sus características en la creación literaria actual o de cualquier época. Así, pues, teoría y práctica de una modalidad que hunde sus raíces en el tiempo y todavía suscita nuevas disertaciones por su naturaleza derivativa, o bien, por su estrecha colindancia con la sátira a secas.

Reduciéndolas a su objeto esencial, estas catorce marcas con que Bajtín pone sitio a la menipea son las siguientes: 1. la risa, aunque cabe la posibilidad de que prescinda; 2. una apertura total a la invención y la libertad filosófica, no obstante inverosímil; 3. el establecimiento de una idea sometida a prueba mediante el recurso de la ficción extrema; 4. un "naturalismo de bajos fondos" opuesto al simbolismo, la fantasía y el misticismo de quien representa la idea; 5. un "universalismo filosófico excepcional" que otorga la facultad privilegiada de observar el mundo; 6. una "estructura a tres planos" donde la trama y la síncresis se desplazan de la superficie al "Olimpo o a los infiernos"; cabe encerrar los "diálogos en el umbral", importante aspecto de la composición localizado a la entrada del Olimpo o el infierno; 7. la contemplación desde un ángulo inusual, merced al cual "cambian drásticamente las escalas de los fenómenos observados durante la vida"; 8. una "experimentación psicológico-moral" traducida en "toda clase de demencias"; sin embargo, puede suscribirse a este reactivo la "actitud dialógica para con uno mismo" y los "sueños nocturnos"; 9. las "conductas excéntricas" en los personajes: escándalos, "discursos y apariciones inoportunas", "violaciones del curso normal" y del *statu quo*, así como la frase que detona la ruptura de un orden; 10. los "oxímoros y contrastes" manifiestos en cortes bruscos del hilo narrativo: "altos y bajos, subidas y caídas, aproximaciones inesperadas entre cosas alejadas y desunidas"; 11. evidencias de "utopía social", inducidas a través del viaje o la

aventura, así como de la dimensión onírica; 12. la alternancia de formas literarias consagradas, en concreto verso y prosa, mas igual relato corto, epístola, oratoria; 13. la variedad de "estilos y tonos", producto de la mencionada interpolación de modelos formales; y 14. el "carácter de actualidad más cercana", apto de considerarse como pulso cronístico de la realidad política o social inmediata, incluyendo acontecimiento y personalidades "contemporáneas o recién desaparecidas".

Hasta aquí Bajtín. A continuación procederemos a identificar algunos elementos de la menipea que hemos relacionado con la carta poética que el poeta Juan Boscán (1493-1542) dirigió a su amigo, también espléndido poeta, Diego Hurtado de Mendoza (1503-1575), en respuesta a la misiva de éste, cronista de la *Guerra de Granada*. Una correspondencia entre dos autores centrales de la transición renacentista española.

II

En un célebre artículo de 1954, "The Horatian Epistle and its Introduction into Spanish Literature", Elias L. Rivers dilucidó el traslado de la epístola horaciana a la practicada en los prolegómenos de los Siglos de Oro. A juicio de Rivers, la epístola en verso que se remiten Mendoza y Boscán aglutina los tópicos del pensamiento lírico de Horacio: *nil admirari*, *beatus ille*, *locus amoenus*. Lo revelador es la convicción del profesor George L. Hendrickson, citada por Rivers, según la cual los antiguos concibieron la sátira como una categoría que cobijaba los *Sermones* y las *Epístolas* del bardo latino[4]. Alrededor de este dictamen, Rivers sugiere el parentesco que vincula a ambas colecciones en oposición a las *Odas* horacianas: las primeras absorben el lenguaje coloquial y tienden a desplegar motivos personales; las segundas, lo deducimos, suelen enderezarse a blancos extrapersonales y su elocuencia asemeja resolverse en una dicción propia del canto. Para evitar y justificar confusiones, hay que tomar en cuenta la advertencia de Rivers: la sátira romana comenzó con Lucilio, pero seguía en proceso de maduración en los tiempos de Horacio[5].

En su comentario, Elias Rivers distingue en el hexámetro dactílico, el metro de la epopeya, un factor indicativo de las *Epístolas* horacianas. Esto de acuerdo a la adaptación que el poeta hizo del hexámetro épico para encargarse de amonestar en un estilo plano o de figuración retórica grado cero. Por su vocabulario, sintaxis y materia, el epistolario de Horacio se encuentra ligado —apunta Rivers— al *sermo* de la Roma ciudadana; a este respecto, el beneficiario de Mecenas estuvo consciente de la aplicación revolucionaria que denotó la conversacionalidad del metro épico, focalizado desde siempre en los menesteres heroicos y divinales. Horacio aprovecha el prestigio del hexámetro para ensayar la hipótesis de una sustancia inédita, un tema que desde el punto de vista formal era divergente a la tarea epopéyica. El impacto fue mayúsculo, como si de pronto se hubiese decretado vulgarizar el dispositivo que sirvió para cantar las proezas de Aquiles. La reflexión que resta es la de especular si en tal insurgencia temático-formal emprendida por el lejano poeta de Venusia radican los gérmenes de una actitud satírica; y bien, si es prudente rastrear esa simiente en la epístola boscaniana.

La *Epístola a Mendoza*[6] es un poema en tercetos de rima encadenada. La forma se había empleado hasta entonces para las elegías, piezas de tema fúnebre —como sucedió en la Toscana—

o de contenido lastimero. El caso supremo es la *Commedia* dantesca, patrón temático para la poesía ibérica bajomedieval o de tipo cancioneril, y arquetipo formal para la aclimatación castellana del endecasílabo. Cuando Diego Hurtado de Mendoza elabora en tercetos su *Epístola a Boscán*, y el propio Boscán le contesta con el mismo código formal, se genera un fenómeno similar al de Horacio. La historia vuelve a repetirse. Como ya lo señalamos, claro está que Mendoza y Boscán no parten de la nada; es obvio el influjo de Italia, como es ampliamente sabido, y, desde la perspectiva rupturista, evidente la presencia del poeta latino. Horacio no les aporta solamente un bagaje ideológico para afinar la sensibilidad o la visión del mundo, también les insufla una cierta sagacidad literaria para trastocar la aplicación tradicional de la forma. Igual que Horacio invierte la ocupación del hexámetro dactílico, Mendoza y Boscán la del terceto, estrofa de tres versos endecasílabos. Con el carteo que éstos mantienen hacia 1540, el terceto quedará instaurado por antonomasia como la estrofa epistolar. Así lo constatamos en la "Carta para Arias Montano sobre la contemplación de Dios y los requisitos della", de Francisco de Aldana; la ilustre "Epístola moral a Fabio", de Andrés Fernández de Andrada; y la "Epístola satírica y censoria contra las costumbres presentes de los castellanos", de Francisco de Quevedo. Con Horacio, Mendoza y Boscán afianzan la modalidad de la epístola en verso, fijando sus convenciones.

"El asunto de los *Sermones* y las *Epístolas* consolidan una nueva alternativa para reprender los vicios y hábitos del hombre citadino..."

No hay duda que Horacio fue uno de los constructores de la sátira. El asunto de los *Sermones* y las *Epístolas* consolidan una nueva alternativa para reprender los vicios y hábitos del hombre citadino, acariciado por los tentáculos de la usura, el adulterio, las pasiones envilecedoras, producto de los reveses del azar. Rivers considera que la versificación dactílica que Horacio instrumentaliza en sus *Epístolas* es regularmente parte esencial del efecto chocarrero que proyectan; de hecho, el hexámetro —nos dice—, con sus reminiscencias épicas, se rinde fácilmente a la fluidez de un heroísmo burlesco[7]. La empresa de Mendoza y de Boscán se antoja paralela. Los dos insuflan al terceto endecasilábico un acento familiar y en ocasiones confesional, fuera de solemnidades y ceremonias, próximo a la vida diaria y, por momentos, íntima de sus autores. El endecasílabo, apenas estrenado en nuestra lengua, y para entonces alistándose para exaltar las hazañas de ultramar, ingresa al caudal de la hispanidad por la puerta de un realismo desenfadado. Tanto Horacio como Boscán desmitifican el designio de las formas sin renunciar a ellas, y en la alteración de este gesto es palpable la inquietud de un temperamento satírico latente.

III

Dicho lo anterior, procederemos a hurgar en la *Epístola a Mendoza* algunos elementos de menipea. Para fijar las coordenadas, no está de más insistir que se trata de un poema de 403 endecasílabos repartidos en tercetos consonantes (ABA). No reproduciremos el texto íntegro, aunque haremos referencia al número de verso, según el pasaje a comentar.

Vayamos así por partes. Si bien la epístola esta impregnada de un efecto sincero y una cortesía afable, no hay en su interior frase que provoque hilaridad o cuyo objeto sea tal. Lo que sugiere al menos una sonrisa desde la perspectiva del pudor, la timidez y el conjunto de principios que rijen la convivencia de pareja, es el momento en que la voz poética, blandida por Boscán, al trazar la desiderata de su *modus vivendi*, no olvida, por supuesto, la sujeción a la cónyuge[8]:

Ya estoy pensando, 'stando en mi posada,
cómo podré con mi muger holgarme,
180 teniéndola en la cama o levantada.

Pienso también en cómo é de vengarme
de la passada vida con la de ora,
en cómo é de saber d' ella burlarme.

Otras veces también, pienso algún' ora,
185 las cosas de mi hacienda sin codizia,
aunque 'sta comúnmente es la señora.

(…)

Comigo y mi muger sabrosamente
215 esté, y alguna vez me pide celos,
con tal que me los pida blandamente.

Estamos ante un remanso que el autor se obsequia en tono socarrón y de alguna manera refuerza con un dejo de buen humor la defensa del *beatus ille*, tópico horaciano del "bienaventurado aquel". La *Epístola a Mendoza* no auspicia rasgos de una menipea grave, como en Boecio, sino afable, aunque carente de una risa deliberada. Incluso, la sátira directa que hallamos en contadas líneas, aparece enunciada desde una percepción grata de la existencia. El rigor de la virtud se relativiza:

No quiero en la virtud ser importuno,
ni pretendo rigor en mis costumbres,
105 con el glotón no pienso 'star ayuno.

La tierra 'stá con llanos y con cumbres,
lo tolerable al tiempo acomodemos,
y a su sazón hagámonos dos lumbres.

No curemos de andar tras los estremos,
110 pues d' ellos huye la philosophía
de los buenos autores que leemos.

Igualmente, esta participación del ingrediente humorístico aparecerá con intermitencia. Lo volveremos a topar en la cómica ridiculización del hombre y sus anhelos que el sabio columbra empotrado en la torre virtual de sus atributos, así como en el lúdico y bonachón homenaje que el cálamo de Boscán rinde a la amistad en el desenlace del poema.

Pasemos ahora a otro rasgo menipeico en receta de Bajtín. Aunque la cualidad axial que se ha valorado en la pieza es su decidido elogio de lo consuetudinario, tenemos que Boscán recurre al desplazamiento temporal y espacial para apuntalar, con la distancia y el contraste de situaciones que exige el género, los argumentos de su modelo de vida. Sin embargo, la dirección de estos desplazamientos no guarda por destino la fantasía o el montaje inverosímil, sino los estadios de la memoria, figurativizados por razón estética. Antes que alegoría, la *Epístola a Mendoza* recoge el planteamiento de un paradigma vital que toma de pretexto expositivo las lecciones de la experiencia. Un verismo doméstico, congruente a la dorada medianía en pugna, campea a lo largo del poema; los revuelos que lo salpican ocurren en tanto metáforas de una secuencia real:

Holgué, señor, con vuestra carta tanto,
que levanté mi pensamiento luego
para tornar a mi olvidado canto.

Y assí, aunque 'stava a 'scuras como ciego,
5 sin saber atinar por donde iría
cobré tino en la luz de vuestro fuego.

La noche se me hizo claro día,
y al recordar mi soñoliento 'stilo,
vuestra musa valió luego a la mía.

10 Vuestra mano añudó mi roto hilo,
y a mi alma regó vuestra corriente
con más fertilidad que riega el Nilo.

Debido a la nula extravagancia imaginativa de la *Epístola* que revisamos, la propuesta de Boscán no se hace, como hemos visto, de una ficción exhaustiva para someterse a prueba. Además del pórtico del poema, arriba citado, hay otro caso menor de índole mitológica. Al discurrir sobre las bondades de la vida campestre, en sintonía con el *locus amoenus*, el remitente anota:

235 ¿Será, pues, malo allí tratar d' amores,
viendo que Apolo, con su gentileza,
anduvo namorado entre pastores?

¿Y Venus no se vio en grande 'strecheza
por Adonis, vagando entre los prados,
240 según l' antigüidad assí lo reza?

Y Baccho no sentió fuertes cuidados
por la cuitada que quedó dormiendo
en mitad de los montes despoblados?

Con la injerencia de los dioses olímpicos, Boscán intenta justificar, dignificar y prestigiar la pertinencia de su modelo. A diferencia de Horacio, que condena a los quirites de su Roma, Boscán tampoco se opone, o desdeña del todo, al *homo civitas*. Traductor de *Il Cortegiano* en 1534, tratado sobre la moderación del caballero

renacentista, permanece siempre equidistante a los polos de cualquier postura lateral:

Tras esto ya que 'l corazón se quiera
350 desenfadar con variar la vida,
tomando nuevo gusto en su manera,

a la ciudad será nuestra partida,
a donde todo nos será plaziente
con el nuevo plazer de la venida.

355 Holgaremos entonce con la gente,
y con la novedad d' aver llegado,
trataremos con todos blandamente.

En relación con Horacio, la catapulta satírica de Boscán parece contraerse en aras de una armonía entre los opuestos. Hay que tener presente los tercetos reprobatorios localizados previamente, en los cuales nuestro autor deslinda con voluntad más firme el derrotero de su programa:

Sólo quiero escusar tristes pobrezas,
por no sufrir sobervias d' hombres vanos,
195 ni de ricos estrechos, estrechezas.

Quiero tener dineros en mis manos,
tener para tener contenta vida
con los hidalgos y con los villanos.

Quienquiera se desmande y se desmida,
200 buscando el oro puro y reluziente,
y la concha del mar Indo venida.

Quienquiera esté cuidoso y diligente,
haziendo granjear grandes jugadas
de tierra, do aproveche la semiente.

La mención del padre y el hijo como protagonistas de una escena que comporta por botín una herencia o un elemento de poder, infalibles en los dechados de menipea, la topamos aludida de un modo embrionario:

205 Si con esto se embuelven las lançadas,
las muertes entre hermanos y parientes,
y de reyes las guerras guerreadas,

¡huyan de mí los tales acidentes,
huyan de mí riquezas poderosas,
210 si son causa de mil males presentes!

Si en las *Epístolas* del poeta latino el vulgo es relacionado con desprecio, escoria casi de la sociedad urbana, en la misiva boscaniana esa casilla la ocupan el "importuno" y el "grosero", sucedáneo, éste último, del vulgo horaciano. Resulta llamativo el "importuno", como si en tal designación se colara el reflejo de una moral que sanciona la descortesía y tolera la ignorancia:

Cuando pesada la ciudad nos sea,
iremos al lugar con la compaña,
225 adonde el importuno no nos vea.

Allí se bivirá con menos maña,
y no avrá el hombre tanto de guardarse
del malo o del grosero que os engaña.

Hasta aquí la menipea se ha mostrado acaso en una sonrisa cómplice y un nivel de fabulación incipiente neutralizado por un curso narrativo encuadrado en la vida real. Una alusión de lo que Bajtín denminó "naturalismo de bajos fondos" la podemos hallar en un pasaje en que Boscán retrotrae una reminiscencia de sus días infaustos, contraponiéndola a la candidez de hogaño en que redacta su carta. El poeta rememora la zozobra de los amores efímeros y tortuosos, y se congratula por descubrirse finalmente aliviado en una mujer donde se han anegado los infortunios pretéritos: la decepción y frustración de sus relaciones previas. Gracias a los malos ratos que pasó anteriormente, las alegrías que le deparan su estado actual se nos muestran en un contraste afectivo fácilmente perceptible que repercute en la imaginería del poema. La monogamia se opone a la promiscuidad de otrora, que del "puro dolor se mantenía", utilizando, como veremos, el resplandor de los metales preciosos en paridad con el de la brasa cenicienta:

Y assí yo, por seguir aquesta vía,
éme casado con una muger
que 's principio y fin del alma mía.

130 Esta m' á dado luego un nuevo ser,
con tal feliçidad, que me sostiene
llena la voluntad y el entender.

Esta me haze ver que 'lla conviene
a mí y las otras no me convenían;
135 a ésta yo tengo y ella me tiene.

En mí las otras yvan y venían,
y a poder de mudanças a montones
de mi puro dolor se mantenían.

Eran ya para mí sus gualardones,
140 como thesoros por encantamientos,
que luego se bolvían en carbones.

Agora son los bienes que en mí siento,
firmes, maciços, con verdad fundados,
y sabrosos en todo el sentimiento.

145 Solían mis plazeres dar cuydados,
y al tiempo que venían a gustarse
ya llegaban a mí casi dañados.

Curiosa paradoja: mientras trae a colación sus antiguas penas con el propósito de resaltar la fortuna que lo acompaña, coloca en el peralte el *carpe diem*, o tópico del "vive el día", única salida para ocluir las cuitas de antaño:

Agora el bien es bien para gozarse,
y el plazer es lo que es, que siempre plaze,
150 y el mal ya con el bien no á de juntarse.

Al satisfecho todo satisfaze,
y assí también a mí por lo que é hecho
cuanto quiero y desseo se me haze.

El tropo militar en ámbito de amores, tan común en el petrarquismo y que rastreamos en la tradición clásica, confiere al fragmento un violento dinamismo que coincide con el aire reivindicatorio que aduce. Lo irónico es que el tropo, forjado para mentar la escaramuza del acto sexual, se desbarata y funge como una expresión literal: el sujeto poético celebra haber escapado de "el campo de batalla que era el lecho", pese a que "lecho ahora de paz durable" involucre sus "campos de pluma" propios de las "batallas de amor", como luego diría Góngora respecto del himeneo:

El campo que 'ra de
batalla el lecho,
155 ya es lecho para mí de
paz durable;
dos almas ay conformes
en un pecho.

La "mesa abominable", el "vino lamentable", el "triste pan", la "harpía" y los "vanos pensamientos" se yerguen con la negatividad del infierno menipeico como una disparidad en relación al "casto amor que acude", al manjar "sabroso" y a los "psalmos" que logran sanar la memoria sentimental del sujeto poético:

La mesa en otro tiempo abominable,
y el triste pan que 'n ella yo comía,
y el vino que bevía lamentable,

160 infestándome siempre alguna harpía
que, en mitad del deleyte, mi vianda
con amargos potajes embolvía,

agora el casto amor acude y manda
que todo se me haga muy sabroso,
165 andando siempre todo como anda.

De manera, señor, que aquel reposo
que nunca alcançé yo, por mi ventura,
con mi philosophar triste y pensoso,

una sola muger me l' asegura,
170 y en perfecta sazón me da en las manos
vitoria general de mi tristura.

Y aquellos pensamientos míos tan vanos
ella los va borrando con el dedo,
y escrive en lugar d' ellos otros psalmos.

Como se aprecia, los "bajos fondos" de la menipea bajtiniana se igualan con la dosis de problematización de los versos citados, a la par que se confrontan a la liberalidad de un nuevo estado interior optimizado por un amor favorable. No hay en la felicidad de este horizonte ningún viso de fantasía o simbolismo, pero sí una filosofía de la austeridad o el conformismo rayana en la ataraxia del sistema estoico-epicúreo, tal como ha estimado Arnold Reichenberger en su menudo análisis del texto[9].

Así, la "estructura a tres planos" que requisita el parámetro de menipea que nos ocupa, se correspondería con el repaso de los distintos momentos del ánimo boscaniano, a través de los tres tiempos: el pasado, representado en los "thesoros (…) que luego se bolvían en carbones"; el presente, con "bien para gozarse"; y el futuro, sugerido en las últimas líneas del poema, con

Nuestro bivir assí 'stará contento,

365 y alcançaremos mil ratos gozosos,
en recompensa d' un desabrimiento.

Y aunque a vezes no falten enojos,
todavía entre nuestros conocidos,
los dulçes serán más y más sabrosos.

Por una parte el subsuelo de la desventura, la actualidad del regocijo en tierra firme, y las promesas benéficas de este júbilo que se insinúa definitivo. El averno de ayer, la dicha de hoy, los buenos augurios. El único distingo de este tríptico estriba en que los "diálogos en el umbral" no acontecen de cara al hipotético infierno, sino al Olimpo, que es el paraíso de un futuro positivo cebado en los dones de la amistad:

370 Pues ya con los amigos más queridos,
que sera el alboroto y el plazer,
y el bollicio de ser ecién venidos.

que será el nunca hartarnos de nos ver,
y el buscarnos cada ora y cada punto,
375 y el pesar del buscarse sin se ver.

El buen humor, cual mencionamos atrás, reaparece como un elemento que amortigua la circunspección. No es que el pasaje referido incite a la risa; lo humorístico radica en la inclusión del trato lúdico y bromista como un componente indisociable de la erudición y la urbanidad. Esta combinación de actitudes, en apariencia disímbolas, podrían funcionar a la vez en calidad de contraste:

Mossén Durall allí estará muy junto,
haziendo con su trato y su nobleza
sobre nuestro plazer el contrapunto.

Y con su buen burlar y su llaneza,
380 no sufrirá un momento tan rüin,
que en nuestro gran plazer mescle tristeza.

No faltará Jerónimo Agustín,
con su saber sabroso y agradable,
no menos que 'n romance en el latín,

385 el cual, con gravedad mansa y tratable,
contando cosas bien, por él notadas,
nuestro buen conversar hará durable;

las burlas andarán por él mezcladas
con las veras, assí con tal razón,
390 que unas, d' otras, serán bien ayudadas.

En esto acudirá el buen Monleón,
con quien todos holgar mucho solemos,
y nosotros y cuantos con él son;

él nos dirá y nosotros gustaremos;
395 él reirá y hará que nos riamos,
y en esto enfadars' 'a de cuanto haremos.

Otras cosas avrá que las callamos,
porque tam buenas son para hazerse,
que pierden el valor si las hablamos.

400 Pero tiempo es, en fin, de recogerse
porque aya más para otro mensajero:
que si mi cuenta no ha de deshazerse,
no será, yo os prometo, 'ste 'l postrero.

Empero, hay que considerar que en el mecanismo dialógico del género epistolar radica también la simiente de un diálogo socrático por mediación de la síncrisis, que invita a aproximarse a una verdad con la invasión de opiniones diversas. Esto hacen Mendoza y Boscán con respecto a su modelo de "virtudes": acotarlo para definirlo, fatigarlo a fin de comprenderlo. Es impensable separar el poema boscaniano del poema de Mendoza. Los dos charlan y discuten la silueta del sabio exprimiendo las opciones dialógicas de la carta.

El "universalismo filosófico" que proclama el género lo topamos en la irradiación del *aurea mediocritas*, un tópico de estirpe horaciana que la *Epístola a Mendoza* resucita más allá de su implantación accesoria. Boscán adopta dicha ética como un dechado capaz de amalgamar el

pensamiento vital con el poético, la espiritualidad con la práctica:

El estado mejor de los estados
125 es alcançar la buena medianía,
con la cual se remedyan los cuidados.

Y assí yo, por seguir aquesta vía,
éme casado con una muger
que 's principio y fin del alma mía.

Parafraseando el dogma cristiano, la consorte es alfa y omega de una identidad propia, en aras de la cual queda plenamente saciado este apacible plan de vida. Ya Reichenberger hubo de consignar que Boscán funde en una misma aleación la ideología horaciana, la de *Il Cortegiano*, y la de naturaleza cristiana[10]. Frugalidad ante todo, parece recomendarnos Boscán, y esa parece ser también la idea sometida a examen mediante la sátira directa y el recordatorio de viejas situaciones críticas. Desde el faro de la justa medianía, el amigo de Mendoza ausculta y pondera la realidad que lo circunda.

Llegamos así a lo que pudiera comprender el más perfecto elemento de menipea en la *Epístola a Mendoza*. Nos referimos al factor contemplativo desde un vértice inusitado que se produce a los primeros veinte endecasílabos del texto. No es Boscán, sino el sabio prototípico que el poeta delinea, quien goza de esta perspectiva global del planeta con sus bellezas y miserias —como en el *aleph* de Borges—, trepado en la sublime inmunidad del sosiego. Después de las líneas salutatorias, el remitente ingresa en materia resarciendo una convicción tópica[11], arraigada igualmente en Horacio, con que Mendoza inicia su epístola:

El no maravillarse hombre de nada
me parece, Boscán, ser una cosa
que basta a darnos vida descansada.

Boscán concuerda con su interlocutor y reafirma el sentido del terceto mendociano con otro terceto que entronca con el componente menipeico que nos incumbe:

Pero viniendo a nuestro presupuesto,
digo también que el no maravillarse
es propio del jüyzio bien compuesto.

Con esta coincidencia de opiniones, Boscán empieza a dibujar el perfil del sabio idóneo que figura rigurosamente en el género, aquel dotado para experimentar la virtud a tal grado que consiga ascender simbólicamente por sobre los demás para atisbar las cosas desde una altura privilegiada, la de su vecindad con lo divino. Es como si el sabio lograra elevarse montado en una nube para tener acceso a un alejamiento respecto del mundo que le permita distinguir con toda nitidez los ridículos afanes de la humanidad dentro de la grandeza del cosmos:

Quien sabe y quiere a la virtud llegarse,
20 pues las cosas verá desde lo alto,
nunca terná de qué pueda alterarse.

Todo lo alcançará sin dar gran salto:
sin moverse, andará por las estrellas,
seguro d' alboroto y sobresalto;

25 las cosas naturales verá bellas,
y bien dirá entre sí que son hermosas,
pero no parará por eso en ellas;

subirs' á al movedor de todas cosas,
y allí contemplará grandes secretos
30 hasta en las florezillas y en las rosas;

allí verá con causas los effetos,
y viendo los principios, y su fuente,
no avrá maravillar en sus concettos.

Verá el correr del sol resplandeçiente,
35 y la velocidad incomparable
con que va, de levante hasta poniente.

Verá la luna y su mover mudable,
acá y allá mostrando desatinos,
tanto, que a los antiguos fue admirable.

40 Verá mil otros cursos y caminos,
según que por acá nuevas tenemos
de los siete planetas por los sinos.

Verá, en fin, más que todo cuanto vemos,
y en maravillas no maravillado
45 estará, sin sentir jamás estremos.

Como vemos, la calma interior le otorga al filósofo las claves de la sabiduría, a tal punto que le

consiente vislumbrar los arcanos del universo y, por ende, compulsar la diminutez de nuestros ajetreos de un modo por demás irrisorio. He ahí las potencias de la ataraxia, como ya lo relacionamos. El sabio de Boscán, pues, alza el minarete de su visión sobre la ingravidez de un temperamento inalterable: vaya paradoja. Continuemos:

Como digo, en lo alto irá encumbrando,
y viendo desde allí nuestras baxejas,
llorará y reirá de nuestro 'stado.

Nuestras fuerças dirá que son flaquezas,
50 terná nuestros deleytes por fatigas
y nuestras abundancias por pobrezas.

Los hombres antojársel' an hormigas;
los robles, pensará que son retamas,
y a todo podrá hazer dozientas higas.

55 Qué gracia para él serán las damas,
qué burla terná en ver las diligencias
que tienen en soplar ardientes llamas.

Terná el saber nacido de 'speriencias,
y sobre la mundana sinrazón
60 falso 'stará y dará grandes sentencias.

La jocosidad tampoco está reñida con la ponderación, como lo ostentan algunos versos previos y siguientes. Los recados son desfiguros en la absurda coreografía de las prisas y las obsesiones, grecas corporales impelidas por el carnaval de una música inaudible que no cesa:

Dezí: si veys baylar no oyendo el son
de los que baylan, ¿no 'staréys burlando
y no os parecerá que locos son?

Assí el sabio que bive descansando,
65 sin nunca oyr el son de las passiones,
que nos hazen andar como baylando,

sabrá burlar de nuestras turbaciones,
y reyrs' á d' aquellos movimientos
que verá hazer a nuestros coraçones.

70 Assí que dados estos fundamentos,
que entiende el sabio de raýz las cosas,
y que desprecia nuestros pensamientos,
las cosas para otros espantosas,
de nuevas o de grandes, no podrán
75 ser jamás para él maravillosas.

Cuydados a este tal no le darán
ni su propio dolor ni el bien ajeno,
ambos por una cuenta passarán.

Dichoso aquel que d' esto 'stará lleno,
80 biviendo entre las penas sossegado,
y en mitad de los vicios siendo bueno.

¡O gran saber del hombre reposado!,
¡cuánto más vales, aunque 'stés durmiendo,
que 'l del otro, aunque 'sté más desvelado!

85 Pero es, en fin, en esto lo que entiendo,
que holguemos d' hablar bien cuando hablamos,
magníficas sentencias componiendo.

Pero cuando a las obras nos llegamos,
reuymos mi fe de la carrera
90 y con sólo el hablar nos contentamos.

Díxome no sé quién, una vez, que era
plazer hablar de Dios y obrar del mundo:
ésta es la ley de nuestra ruyn manera.

Para Reichenberger, el sabio de Boscán está más cerca de Castiglione que de Horacio, acorde a la fórmula de "jüyzio bien compuesto", que adopta la traza de una valoración estética. "Bien compuesto" —añade Reichenberger— quiere decir belleza realizada por vía del equilibrio y el orden. Así —continua— la filosofía horaciana toma en Boscán una cualidad estética esencialmente aristocrática[12]. La aristocracia del espíritu, replicaríamos nosotros, a riesgo de pedantería, la depuración o el encumbramiento de una conciencia que alcanza la libertad con la quietud, la desposesión o la renuncia. En el fondo Boscán adelanta una poética de la ligereza que faculta a sus adeptos resarcir la claridad para ver las cosas en la belleza de su justo brillo, la dimensión banal que les compete.

En 1539, el mismo año que probablemente sucede el intercambio epistolar entre Mendoza y Boscán, fray Antonio de Guevara publica *Menosprecio de corte y alabanza de aldea*, un tratado moral sobre el desasimiento de las

ambiciones palaciegas que influye determinantemente en la literatura de las generaciones posteriores abonadas a los Siglos de Oro. No sabemos hasta qué punto Mendoza, y particularmente Boscán, son movidos por la lectura de Guevara, colaborador, igual que ellos, del emperador Carlos V. Lo necesario de esclarcer, en todo caso, es que el tópico de "menosprecio de corte" flota en el aire de la época, tal como lo ha patentado Asunción Rallo Gruss en su opúsculo *El menosprecio del mundo. Aspecto de un tópico renacentista*. Lejos de sonar aristocrático, en la acepción clasista del vocablo, el poema de Boscán se suma a la divisa guevariana, recogiendo algunas observaciones críticas sobre el mundo áulico:

55 Qué gracia para él serán las damas,
qué burla terná en ver las diligencias
que tienen en soplar ardientes llamas.

Otra vez, a propósito de la risa, esta proyección del hombre y su pequeño mundo vistos desde la cima de una arista privilegiada otorga al texto un soplo de comicidad burlesca que afianza el sustrato satírico.

El sujeto poético y los personajes de la pieza boscaniana carecen de alteraciones psíquicas relevantes o cualquier tipo de demencia o dislocación del alma; igualmente, de conductas excéntricas, rasgos que Bajtín hubo de atisbar en el género. El transcurso del poema boscaniano es generalmente apacible y corre por la topografía del entorno pastoril, sintonizado con la emergencia de la ambientación bucólica que tuvo su enclave a fines del siglo XV en Italia, y que fructificó en la península el primer tercio del XVI. El *locus amoenus* adquiere en la *Epístola a Mendoza* el tinte de la utopía social; no se trata solo de pintar un acogedor paisaje silvestre, moteado de prados, esplendores y aves canoras, sino de plantear la pertinencia del campo en relación con la urbe, como un reducto de la vida pacífica y honesta (o "descansada", como pone Mendoza en su carta y más adelante lo reiterará fray Luis de León):

250 A do corra algún río nos iremos,
y a la sombra d' alguna verde haya,
a do 'stemos mejor, nos sentaremos.

Tenderm' á allí la halda de su saya,
y en regalos d' amor avrá porfía
255 cuál de 'ntrambos hará más alta raya.

El río correrá por do es su vía,
nosotros correremos por la nuestra,
sin pensar en la noche ni en el día.

El ruyseñor nos cantará a la diestra,
260 y verná sin el cuervo la paloma,
haziendo en su venida alegre muestra.

No ternemos embidia al que 'stá en Roma,
ni a los tesoros de los asïanos,
ni a cuanto por acá del Indo assoma.

(…)

Pero tomando a proseguir el cuento,
nuestro bivir será de vida entera,
biviendo en el aldea como cuento.

En la dicotomía campo-ciudad, y la tolva de códigos que involucran ambos escenarios, se resuelve quizás el oxímoron nuclear de la pieza, ya que no acoge, como en Horacio, una exaltación del entorno natural en disfavor de la urbe, sino una coexistencia de los dos en virtud de la circunstancia. Recordemos que el pensamiento epistolar de Boscán entraña una convocatoria a la armonía de los contrarios; el filósofo retratado en su carta no es un perfeccionista, o sea, un partidario de la ortodoxia; más bien representa al individuo que a razón de su homocentrismo conoce sus imperfecciones. La medianía en Boscán, pues, no designa únicamente una cuestión de riqueza material, cual dicta el sentido milenario del tópico, también un asunto de reserva o equidistancia para con los extremos de cualquier postura:

Pero, señor, si a la virtud que fundo
95 llegar bien no podemos, a lo menos
escusemos del mal lo más profundo.

En tierra, do los vicios van tan llenos,
aquellos hombres que no son peores,
aquellos passarán luego por buenos.

100 Yo no ando ya siguiendo a los mejores,
básteme alguna vez dar fruto alguno:
en lo demás conténtome de flores.

La sátira menipea se caracterizó por auspiciar la mezcla de formas y modalidades literarias; se hablaba, por citar un ejemplo definitorio, de la confluencia entre la prosa y el verso, llegándose a la parodia. La *Epístola a Mendoza*, como mencionamos atrás, fusionó la intención epistolar con la forma elegíaca, en una síntesis despreocupada sobre el sentido de la existencia. Por un lado, Boscán aligeró la gravedad semántica del terceto; y, por el otro, confeccionó sobre la oportunidad de este molde estrófico la forma poética de la carta epistolar que imperó en el Barroco. Aunque la prosa no tenga aquí negocio, la alquimia del trasvasamiento formal opera en las incursiones de Mendoza y de Boscán. En ninguno hay parodia; los dos acuden simplemente al préstamo de una forma canonizada por Dante para encaminar a la tradición del género poético los rudimentos de la epístola familiar, dominada por el paisaje íntimo, doméstico, y, ante todo, veraz del autor. Así, para Silvio Sirias, Mendoza suplantó el "tabú clásico" que prohibía la inclusión del amor heterosexual en la "seria discusión del ideal filosófico de la vida"[13], mientras que para Reichenberger el poeta Boscán, guiado por los modelos clásicos, intentó sacar algo nuevo de este legado, en adición al ideario neoplatónico italiano, y, por supuesto, a sus propias experiencias y observaciones[14]. En este jaloneo de formas y de contenidos, se gesta una intercalación de contraseñas seguramente invisible, pero útil para los requerimientos de la menipea.

Esto no comporta, sin embargo, la pluralidad de estilos y tonos; es preciso que la obra aglutine una concurrencia de personajes parlantes y, en efecto, un concierto de voces singulares. La *Epístola a Mendoza* es conducida enteramente por la voz del propio autor, Boscán, que escribe en primera persona y, aparte, nos permite entrar al ámbito privado de su transcurrir cotidiano; la epístola como género autobiográfico. Por su lado, la sucesión de los endecasílabos insufla al poema un ritmo unitario que, a pesar de las múltiples situaciones y los distintos escenarios a que se da cabida, conserva la monotonía a través de un compás invariable. Grata y divertida monotonía, sin embargo.

La *Epístola a Mendoza* no brinda noticias explícitas sobre el momento histórico en que concebida. No obstante, su tendencia censoria y defensa de un *modus vivendi* con soporte en la ecuanimidad y la modestia, nos ayuda a inferir determinadas condiciones de la esfera social, política y económica que le tocó atestiguar a Boscán, ya sea a través de sus pares, de los funcionarios cortesanos, o del hombre promedio:

El que buen modo en sí y buen temple toma,
con passos yrá siempre descansados,
aunque vaya de Cáliz hasta Roma.

(...)

Quienquiera se desmande y se desmida,
200 buscando el oro puro y reluziente
y la concha del mar Indo venida.

Si con esto se enbuelven las lançadas,
las muertes entre hermanos y parientes,
y de reyes las guerras guerreadas,

Como lectores podemos sustituir el nombre de una ciudad por otra, fuera del tiempo en que Boscán rubricó sus tercetos. La idea persiste, el sentido permanece. Con la *Epístola a Mendoza*, Boscán se erige como un poeta satírico que supo balancear la magnitud estética del poema con la mordacidad de la menipea y el deleite de la epístola, templando en un discurso amable, y en apariencia velado, la examinación de su tiempo.

IV

Hemos empatado la *Epístola a Mendoza* con el perfil bajtiniano de la menipea en función de tres factores: a) por su carácter satírico, encabezado por una sugerente catascopia, entre otros aspectos, que pone en tela de juicio la insignificancia de los afanes humanos; b) por su papel coyuntural en la evolución del género epistolar como zona franca para el diálogo crítico y la experimentación formal; y c) por la escasa atención que la pieza ha merecido como probable referente de la menipea aureosecular.

Bajtín anotó que para que una obra sea calificada de menipea reunirá los catorce elementos granados en la sección inicial de estas notas: "Es

necesario volver a subrayar la unidad orgánica de todos estos indicios al parecer tan desiguales, la profunda integración interna de este género"[15]. Bajo esa regla de oro, nuestro poema no acoge obviamente una menipea, pero tal vez sí una pieza a caballo entre la sátira horaciana y la modalidad que fraguaron en diferentes períodos los epígonos de Luciano. Esta fluctuación nos indica un género que se transforma al paso de los siglos, o bien, que se reinventa en cada uno de sus autores guardando siempre un vínculo con la silueta del canon.

[1] El capítulo se nombra "El género, el argumento y la estructura en las obras de Dostoievski", pp. 144-252.
[2] Abreviaremos en adelante *menipea*, en vez de *sátira menipea*. Como sea, la denominación tiene su origen en el antigüo filósofo de inspiración cínica llamado Menipo (s. II a.C.)
[3] "La síncrisis era una confrontación de diversos puntos de vista sobre un objeto determinado (...) Por anácrisis se entendían los modos de provocar el discurso del interlocutor, de hacerlo expresar su opinión manifestándola plenamente", *Problemas de la poética de Dostoievski*, p. 156.
[4] Hendrickson L. George, "Are the Letters of Horace Satires?", *AJP* XVIII (1897), p. 313-324.

[5] "The Horatian Epistle and its Introduction into Spanish Literature", *Hispanic Review* XXII (1954), p. 176.
[6] El título correcto es *Respuesta de Boscán a don Diego de Mendoça* , que abreviamos.
[7] *Íbid.*, p. 178.
[8] La mujer del poeta tiene rostro y apelativo, Ana Girón de Rebolledo, con quien casó en septiembre de 1539, acorde a las pesquisas de Martí de Riquer recogidas en *Juan Boscán y su Cancionero Barcelonés*, 1945, pp. 17-18, 219.
[9] "Boscan's *Epístola a Mendoza* ", *Hispanic Review* XVII (1949), p. 4.
[10] *Íbid.*, p. 6.
[11] Nil admirari propre res est una, Numici, / solaque quae possit facere et servare beatum. (*Epistulae*, I, 6.)
[12] *Íbid.*, p. 4.
[13] "Boscán's *Epístola a Mendoza* and its Indebtedness to Catullus", *Romance Notes* XXXV (1994), p. 98.
[14] *Íbid.*, p. 17.
[15] *Íbid.*, p. 168.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bajtín, Mijaíl, *Problemas de la poética de Dostoievski* (traducción de Tatiana Bubnova e introducción de Vadim Kozhinov), colección Breviarios, Fondo de Cultura Económica, México, 1988.
2. Boscán, Juan, *Obra completa* (edición de Carlos Clavería), colección Letras Hispánicas, Cátedra, 2001.
3. Cacho Casal, Rodrigo, "La sátira en el Siglo de Oro. Notas sobre un concepto controvertido", *Neophilologus* 88 (2002): 61-72.
4. Castiglione, Baltasar de, *El cortesano* (traducción de Juan Boscán e introducción de Rogelio Reyes Cano), colección Centenario II, Espasa Calpe, Madrid, 2001.
5. Hendrickson L. George, "Are the Letters of Horace Satires?", *AJP* XVIII (1897): 313-324.
6. Horacio, *Sátiras. Epístolas. Arte poética* (edición bilingüe de Horacio Silvestre), colección Letras Universales, Cátedra, Madrid, 2003.
7. Ortega, Jorge, "Juego de cartas áureas. El poema epistolar en los Siglos de Oro", *Tierra Adentro* 128 (2004).
8. Rallo Gruss, Asunción, *El menosprecio del mundo. Aspectos de un tópico renacentista*, colección Textos Mínimos, Universidad de Málaga, 2004.
9. Reichenberger, Arnold G., "Boscan's *Epístola a Mendoza*", *Hispanic Review* XVII (1949): 1-17.
10. Riquer, Martí de, *Juan Boscán y su Cancionero Barcelonés*, Barcelona, 1945.
11. Rivers, Elias L., "The Horatian Epistle and its Introduction into Spanish Literature", *Hispanic Review* XXII (1954): 175-194.

Pedro Ortega Ruiz
Ramón Mínguez Vallejos

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y MIGRACIÓN. PROPUESTAS EDUCATIVAS

Introducción

Globalización y migración son dos fenómenos que están afectando, en su misma raíz, a la sociedad desarrollada y menos desarrollada, a los individuos de una y otra orilla, en todos los planos: político, económico, social y cultural (De la Dehesa, 2000). La imagen de una sociedad compacta, estructurada en torno a un sistema de valores coherente y unos patrones de conducta socialmente compartidos se ha derrumbado, incluso en aquellas poblaciones alejadas de las grandes ciudades. La sociedad hipercomunicada ha roto las fronteras y ha abierto espacios de comunicación donde antes sólo había aislamiento y monólogos. En adelante, ya nada será igual: costumbres y tradiciones, lengua y religión, valores y comportamientos, en una palabra cultura, se verá contrastada con otras formas de vida como expresiones de otras tantas culturas que reclaman espacios o ámbitos de manifestación. Lo uniforme y homogéneo ha dado paso a lo complejo, plural y mestizo.

Estos fenómenos (globalización y migración) se caracterizan por sus fuertes contradicciones y paradojas: 1) la necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más multicultural y mestizo frente a la presión homogeneizadora de la tentación etnocéntrica (tribal) que reivindica la permanencia de una identidad cultural intacta; 2) la eliminación de las barreras espaciales en la comunicación frente a un riesgo cada vez más grave de aislamiento y exclusión de los individuos y grupos más vulnerables; 3) la dificultad para acceder a la comprensión de los acontecimientos sociales frente a la gran cantidad de medios e información en la sociedad hipercomunicada; 4) tolerancia activa y ausencia de certezas absolutas frente al nacimiento de fundamentalismos políticos y religiosos que nos retrotraen a épocas de intolerancia que se creían superadas (Díaz-Aguado, 2003).

La imagen de una "Arcadia feliz" no es la que mejor describe nuestro escenario social. En él coexisten dos realidades enfrentadas: por un lado, es una máquina infernal que devora a los hombres y a las culturas en un proceso homogeneizador imparable. Por otro, ha elaborado la utopía de una sociedad de iguales, de seres humanos libres y diferentes. Su universalismo encierra en sí mismo aspectos contradictorios; es destructivo respecto a las "otras" culturas, a la vez que proclama la igualdad de derechos de todos los humanos (Iacono, 2000).

Obviamente, estos cambios y contradicciones producidos en el seno de la sociedad deben tener consecuencias también en el ámbito de la educación, haciendo inaplazable la tarea de aprender a convivir no ya con las diferencias, sino con los diferentes, superando patrones ya desfasados por la realidad de los hechos. Ello obliga a la pedagogía a un nuevo discurso, un nuevo lenguaje más cercano a la realidad del hombre de nuestros días; una nueva praxis educativa en la que el adiestramiento técnico o preparación para el ejercicio de una profesión no sea ya la preocupación prioritaria del sistema educativo. En las páginas siguientes defenderemos la necesidad no sólo de un nuevo lenguaje, sino la pertinencia de un *nuevo modelo de educación intercultural* que responda a la raíz originaria de toda educación: la relación *ética* entre educador y educando.

1.- ¿Diferencias o diferentes?

El fenómeno migratorio al que se ve sometido el conjunto de la Unión Europea constituye un nuevo reto para la construcción de las sociedades de hoy y de mañana. El tránsito que se está operando, a un ritmo acelerado, de sociedades homogéneas, con sistemas de valores socialmente compartidos, a otro tipo de sociedad plural, heterogénea, mestiza, formada por grupos étnico-culturales diversos, que aspiran a que se les reconozca en su identidad cultural diferenciada, entraña riesgos e inevitables fricciones. La visión romántica de una convivencia sin dificultades con los *diferentes* étnico-culturales oculta una realidad: que los problemas en la sociedad plural "no proceden tanto del hecho de que haya diversas culturas, sino del hecho de que personas con distintos bagajes culturales hayan de convivir en un mismo espacio social, sea una comunidad política, sea una comunidad humana real en su conjunto, y que las más de las veces una de las culturas sea dominante" (Cortina, 1997, 178-179). En la psique humana hay una tendencia a rechazar lo ajeno, lo extraño, "lo otro". Existe como una necesidad de *clausura* en las significaciones simbólicas en las que un grupo social y cultural busca su reconocimiento. "La autonomía, es decir, la democracia plena, y la aceptación del otro *no* son la tendencia natural de la humanidad. Ambas encuentran obstáculos enormes" (Castoriadis, 1999, 192). Ingenuamente se supone que la convivencia se garantiza desde la sola "comprensión intelectual" de las ideas de los otros, como si éstas no estuviesen unidas a valoraciones afectivas cargadas de experiencia. Por otra parte, se tiende a ignorar que la convivencia con el diferente cultural se produce en condiciones asimétricas: la cultura dominante tiende a imponer unos determinados modos de organización social y política que relegan a la marginalidad a las culturas minoritarias. El engranaje de culturas diferentes (o mejor dicho, de personas diferentes por su cultura) en el entramado social no se produce sin "violencia", sin tensión entre estilos de vida distintos, cuando no confrontados.

En la psique humana hay una tendencia a rechazar lo ajeno, lo extraño, "lo otro".

Pero no son sólo las ideas, valores, costumbres, tradiciones, lengua o religión los que nos "violentan" o producen fricciones en la convivencia; también el rechazo a compartir la situación de bienestar de la que disfruta el mundo desarrollado produce "violencia". En último término, hay un rechazo a la *persona misma* del diferente cultural representado en la figura del inmigrante, por lo que los enfoques "culturalistas" en la educación intercultural me parecen insuficientes para la integración de los "diferentes" y no sólo de las "diferencias" en nuestra sociedad. Los tópicos con los que nos referimos a los inmigrantes confirman actitudes larvadas de rechazo, xenofobia y a veces de claro racismo que lo extraño y diferente produce en muchos de nosotros. El cliché del *pobre, analfabeto* y sin cualificación profesional que acompaña a buena parte de los inmigrantes, que los medios de comunicación transmiten sin cesar, no hace sino agravar aún más sus condiciones de vida y la consideración social de estos en los países de acogida. Se ha construido una imagen sesgada del inmigrante que convierte a la emigración en *problema* y, no pocas veces, al inmigrante en delincuente, si éste no pertenece a nuestra cultura occidental. Y se ha presentado esta imagen social de la inmigración como reflejo de una realidad objetiva, neutra, como si fuese posible librarnos de la valoración subjetiva del mundo que nos rodea (Mármora, 2002). Los problemas de las minorías étnicas y culturales son, casi siempre, fruto de las condiciones de las sociedades en que viven, más que de las formas culturales de origen. "La realidad (también la inmigración) es con toda evidencia una significación imaginaria, y en cada sociedad su contenido concreto está ampliamente codeterminado por la institución imaginaria de la sociedad" (Castoriadis, 1999, 183). Lo que percibimos y cómo lo percibimos está condicionado por clichés y prejuicios, que son construcciones sociales en las que se entremezclan intereses, temores, proyecciones, etc., tanto individuales

como de grupos e instituciones. Todo lo que pensamos sobre determinadas personas y grupos forma parte de una especie de subconsciente colectivo que condiciona la manera de ver y pensar sobre ellas (Thomas, 1997). Esto se hace especialmente patente en el caso de la inmigración, frente a la que operan prejuicios y clichés muy poderosos inteligentemente construidos. Existe un racismo cultural que se traduce en un rechazo al *diferente* desde una supuesta defensa de las propias formas de vida y de cultura. El miedo a que los *otros* diluyan la propia identidad cultural, el peligro percibido de que nuestra sociedad se convierta en una amalgama sin referentes seguros, están en la base de las actitudes hostiles hacia los "extraños", hacia los que "vienen de fuera". La llegada de los "otros" es vista, con frecuencia, como un riesgo de desintegración sociocultural del que hay que defenderse: Los inmigrantes amenazan el *ethos* pluralista de nuestras sociedades democráticas occidentales y socavan los cimientos que durante muchos años les han dado consistencia (Mármora, 2002). Estas posiciones mentales y afectivas, que se traducen en comportamientos hostiles al extranjero, van en dirección opuesta al proceso globalizador, no sólo económico sino también cultural, en el que se ven envueltas las sociedades desarrolladas. Tomar conciencia de esta realidad nos obliga a hacer no sólo otro discurso sobre los inmigrantes, sino también a cambiar actitudes y conductas que superen recelos y comportamientos hostiles entre autóctonos y extranjeros, entre "ellos" y "nosotros". Es decir, nos plantea la necesidad de conformar una sociedad intercultural en la que cada uno, extranjero o autóctono, se sienta *ciudadano*, no excluido de la participación en la vida social por el simple hecho de su pertenencia a una minoría étnica y cultural (Jordán, Ortega y Mínguez, 2003).

Se está abriendo paso otra forma de entender la inmigración a partir del reconocimiento del derecho de toda persona a circular libremente por todo el mundo; se empieza a pensar en una convivencia ciudadana construida no ya sobre categorías esencialistas estáticas, sino a partir de la articulación de lo común con lo particular, de lo autóctono con lo foráneo (Silveira, 2000). En una sociedad hipercomunicada como la nuestra ninguna cultura puede sobrevivir sin un constante proceso de autotransformación a través de las influencias externas que sobre ellas ejercen otras formas de vida de otras culturas. "El cambio acelerado de las sociedades modernas hace saltar por los aires todas las formas de vidas estáticas. Las culturas sólo sobreviven si obtienen de la crítica y de la secesión la fuerza para su autotransformación... Y ésta no emana de la separación de los extraños y de lo extraño, sino del *intercambio* con los extraños y con lo extraño" (Habermas, 1999, 212). Estamos ante una gran oportunidad histórica de configurar nuestro mundo de forma menos reduccionista y excluyente. Y para conseguirlo, deberíamos no sólo aprender a pensar en los otros, haciéndoles justicia, superando nuestro etnocentrismo egoísta, sino aprendiendo a entender que la diferencia de una inmensa mayoría de seres humanos se ha gestado, sobre todo, en una biografía escrita desde la exclusión y la injusticia. Deberíamos "mirar no sólo el presente o el futuro, como hace la razón moderna, para la que el pasado es irrelevante. También hay que saber mirar al pasado, a la experiencia, y ejercitar la *memoria passionis*, que nos hace responsables de una historia de exclusión y de injusticia en la que la mayoría de todos nosotros... hemos sido los beneficiarios netos" (Velasco, 2003, 16). Se hace indispensable, además, cambiar una actitud frecuente que predispone a ver la realidad de una manera sesgada: la que nos

hace percibir las diferencias sobre los elementos comunes, porque lo que tenemos en común es tan importante como lo que tenemos de diferentes. ¿Cómo entendernos como ciudadanos y cómo convivir en una sociedad plural si no es armonizando la lógica de lo común con la lógica de la diferencia? Priorizar las diferencias es "cosificarlas", absolutizarlas y obstaculizar las bases del diálogo cívico que se fundamenta sobre los elementos comunes que unen a los miembros de una comunidad y sobre el respeto a las diferencias. Hoy es más urgente que nunca, escribe Gadamer (1990), el deber de reconocer en el otro y en el diferente lo que hay en común. En el otro y en el diferente podemos encon-trarnos a nosotros mismos.

2.- La integración, ¿en qué sociedad?

"Las terminologías son cualquier cosa menos inocentes; sugieren una determinada visión" (Habermas, 1999, 107). Con el término integración se está haciendo un uso indiscriminado del mismo. A veces se identifica con la asimilación esperando que los inmigrantes se apropien de las costumbres, valores, sistemas de vida, lengua, etc., y se adapten a las normas de convivencia de la sociedad de acogida. El objetivo es que dejen de ser diferentes para convertirse en "uno de los nuestros"; que adquieran el conocimiento adecuado de "nuestra" cultura, de "nuestra" historia para comprender y prosperar en "nuestra" sociedad. La idea de invasión y peligro de la pérdida de identidad cultural de la sociedad receptora se alimenta de la voluntad asimilacionista, fagocitadora muy extendida en la cultura dominante, proyectando en el inmigrante su voluntad de conquista cultural. Sin embargo, la realidad es bien distinta: a lo máximo que aspira el inmigrante es a que se respeten ciertos aspectos clave de su cultura originaria; desean participar de forma plena e igualitaria en la sociedad de acogida. Y esto es cierto en el caso de la mayoría de los grupos inmigrantes, "que buscan la inclusión y la plena participación en la corriente principal de las sociedades liberal democráticas, con acceso a su educación, su tecnología, su literatura, sus medios de comunicación de masas, etc." (Kymlicka, 2003, 33). Incluso manifiestan estar dispuestos a aceptar que algunos elementos culturales peculiares pueden ser replanteados sin que la necesaria adaptación signifique, en ningún caso, erosionar el núcleo duro de su cultura originaria (Jordán, Ortega y Mínguez, 2003).

La aceptación del inmigrante, como forma de respeto y reconocimiento de la cultura de "los otros", pertenece más al ámbito del discurso de lo políticamente correcto que a la cultura ambiental de la sociedad de acogida, cuando no es una forma larvada de rechazo al extranjero. La existencia de "guettos" y de barrios monoculturales dentro de las grandes ciudades no se explica por la actitud autoexcluyente o no integradora de la población inmigrante, sino por las barreras culturales y afectivas construidas por la sociedad receptora. Hemos incorporado a nuestro lenguaje ordinario términos como "convi-vencia, diálogo, pluralismo" que expresan una democratización en la vida social; pero hay razones para sospechar que esas palabras están siendo utilizadas de forma acrítica, alimentando nuestra "buena conciencia", la certidumbre de nuestra superioridad moral, y la imagen confortable y satisfecha de nosotros mismos. Pluralismo, tolerancia, integración pueden ser términos que formen parte de un nuevo lenguaje que expresen formas correctas del comportamiento social, pero que no afecten al mundo de los sentimientos y convicciones (valores) que condicionan nuestra relación con los "otros". No es suficiente la política del lenguaje correcto o de las buenas intenciones a la hora de abordar la situación de los inmigrantes. Es indispensable aplicar la ética de las consecuencias, como escribe Azurmendi (2003, 62): "Vivimos en una lacerante paradoja moral cuando, por una parte, aceptamos el derecho de todos a abandonar su país pero, por otra, no nos vemos en la obligación de acoger a todos cuantos quieran venir al nuestro; o cuando propugnamos el cumplimiento íntegro de los

"No es suficiente la política del lenguaje correcto o de las buenas intenciones a la hora de abordar la situación de los inmigrantes..."

derechos de ciudadanía para los inmigrantes pero, a la vez, constatamos que no parece sensato concederles *eo ipso* el derecho político a votar o a ser elegidos".

El discurso sobre la integración llena páginas enteras y espacios radiofónicos de los distintos medios de comunicación. Pero ¿qué integración?, ¿de quiénes? ¿De los "otros" en "nuestra" sociedad? No todos entienden del mismo modo la integración. Sostenemos que la integración de "los otros" no debe hacerse en "nuestra" sociedad. Ha de producirse en una sociedad *distinta,* en *otra* que está por construirse, que se va a enriquecer con las aportaciones de otras culturas y van a evitar el estancamiento y el colapso de la cultura dominante de la sociedad de acogida; de lo contrario, ya no hablaríamos de integración sino de asimilación larvada de todas las formas culturales en la cultura dominante de la sociedad receptora. La integración no debe ser pensada para hacerse en una sociedad definitivamente construida, con sus señas de identidad inalterables y con respuestas predeterminadas a las múltiples situaciones cambiantes; ésta (la sociedad) no es una página ya escrita en la que las leyes, valores y tradiciones culturales ya están prefijadas de antemano, de modo que no cabe otra posibilidad que *adaptarse* a ellas. Tampoco es una página "en blanco" en la que todo esté por escribir. Más bien es una *página que se está escribiendo* y en la que todos, inmigrantes y autóctonos, dejan sus señas de identidad. Maalouf (1999, 56) lo expresa con estas palabras: "Con ese espíritu me gustaría decirles, primero a los "unos": cuanto más os impregnéis de la cultura del país de acogida, tanto más podréis *fecundarla* con la vuestra, y después a los "otros": cuanto más perciba un inmigrado que se respeta su cultura de origen, más se *abrirá* a la cultura del país receptor". Y Maalouf se pregunta: ¿Qué es lo que en el país de acogida constituye el bagaje mínimo que toda persona ha de asumir, y qué es lo que legítimamente puede *discutirse* o, incluso, rechazarse? Lo que vale igualmente para la cultura de origen de los inmigrados: ¿Qué componentes culturales *merecen seguir siendo transmitidos* en el país de adopción como algo de gran valor, y qué otros *deberían dejarse* "en el vestuario"? En otras palabras: ¿Qué podemos exigir a la población inmigrante para su integración en nuestra sociedad, y qué debemos dejar nosotros en "nuestro vestuario"? Habermas (1999) defiende que los inmigrantes deben apropiarse de la *cultura política común* (mínimo denominador común cultural) para integrarse en la sociedad de acogida, sin renunciar a sus formas de vida culturalmente diferentes. Sostiene que debe desvincularse la *integración ética* de los grupos y subculturas, con sus propias identidades colectivas, de la *integración política* de carácter abstracto que abarca a todos los ciudadanos por igual. Esto implica la aceptación de los principios constitucionales tal como vienen interpretados por la autocomprensión ético-política de los ciudadanos y por la cultura política del país de acogida, pero no la necesaria interiorización de los modos de vida, las prácticas y las costumbres propios del país receptor. Esto llevaría a una asimilación que traspasa el nivel de la integración ético-cultural y, por tanto, afectaría de un modo más profundo a la identidad colectiva de la cultura originaria del inmigrante.

La visión holista de las culturas, que demanda una valoración global de las mismas, obliga a que *cada uno* de los hechos culturales sea valorado por igual y, entonces, la explotación colonial y neocolonial, el fuego inquisitorial, la tortura, la imposición del tirano, la subordinación de la mujer al hombre, la amputación de la mano al ladrón, la explotación de los niños y mujeres, etc., serían prácticas que habrían de asumirse de forma acrítica y también sus contrarias. Sería deseable abandonar el lenguaje de las diferencias entre culturas en términos holistas y hablar de hechos culturales, compatibles o incompatibles. Un aspecto o hecho cultural aislado puede ser juzgado como más o menos relevante o significativo. No todo lo que heredamos de la cultura es igualmente relevante, ni siquiera aceptable. "Desde el momento en que la cultura es lo que nos construye como sujetos, no podemos mantenernos indiferentes ante ella con una perspectiva puramente descriptiva, dado que nos jugamos nuestro ser" (Gimeno, 2001, 227). El hecho de que todas las culturas sean *relativas* en cuanto a experiencias concretas de realización de la existencia humana, en un espacio y tiempo también concretos, no significa que no se

puedan cuestionar los valores y costumbres de las otras culturas. Un proyecto cultural, globalmente considerado, no es valorable de ninguna manera porque los criterios con los que se hace la comparación y se emite el juicio de valor se formulan, necesariamente, desde el interior de otra cultura particular. Pero sí se pueden valorar los elementos *particulares* que lo configuran. El principio de división de poderes, el carácter laico de las leyes y normas que rigen la vida social, la igualdad de los derechos civiles, el reconocimiento a la dignidad de toda persona, etc. constituyen elementos básicos *fundadores* del sistema democrático cuyo desmoronamiento constituiría su acta de defunción. Estos principios constituyen los elementos básicos de una *política común a ser compartida*, exigibles a todos los miembros de una sociedad democrática, ya sean autóctonos o inmigrantes. Principios o derechos que "deben ser reconocidos y protegidos para todos los individuos, no sólo para los que han nacido en Occidente" (Fernández Enguita, 2001, 53). Son los derechos que establecen un nivel vinculante y solidario entre todos los seres humanos los que pueden ser exigidos por igual por cualquiera de ellos, por encima de sus diferencias.

En el discurso sobre la interculturalidad se parte de un concepto *estático* de identidad cultural como algo autónomo, definitivamente construido. Más aún, se olvida que una identidad cultural es algo contingente, fluctuante, fruto de una construcción histórica, producto de unas determinadas relaciones de poder (Bolívar, 2001), que no es un indicador fijo, una sustancia esencial que algunas personas comparten en virtud de su origen, etnia, religión o lengua. La identidad es más bien múltiple, negociable, cambiante, sujeta a permanentes modificaciones: Se puede ser árabe y judío, árabe y cristiano, árabe y musulmán sin contradicción alguna; se puede ser alemán y judío, libanés y francés, español y musulmán. Y en unos tiempos de rápido cambio social las identidades "consagradas" se disuelven y el yo tiene que redefinirse de nuevo a través de múltiples migraciones. No hay lugar para las identidades puras e incontaminadas. La identidad en la sociedad compleja e hipercomunicada se construye con materiales diversos y mestizos. "Ninguna de las múltiples *identidades* que asumen los seres humanos en distintas circunstancias es permanente. La *identidad* cultural tampoco" (García García, 1999, 321). Las culturas, en su sentido más radical, se han construido como un estrato geológico en el que simultáneamente se marcan las distintas capas y la porosidad comunicativa entre ellas. Cada episodio migratorio ha convulsionado el estatuto mismo de la cultura, a la vez que hacía su aporte original. Por ello, "el respeto hacia las otras culturas no puede consistir en petrificarlas, hipostasiarlas. De hecho, los pretendidos intentos de mantenerlas impolutas, libres de la influencia occidental, a veces han desembocado en reforzar sus desigualdades y su opresión internas, o en hacerlas volver hacia atrás o caminar sendas no deseadas" (Fernández Enguita, 2001, 54). Una cultura no es nunca una realidad estática, definitivamente construida, permanente en el tiempo, y menos aún en la sociedad actual, sino una realidad profundamente histórica, cambiante, moldeable e influenciable por las aportaciones de las otras culturas con las que inevitablemente se relaciona. No hay que temer, por tanto, a la globalización cultural en su supuesto poder para homogeneizar las diferencias culturales.

El concepto de *identidad* se ha presentado, con frecuencia, como vinculado automáticamente con la cultura de origen, estableciendo una relación necesaria entre identidad y cultura. Con ello se olvida que el proceso de identidad, en tanto que acontecimiento y construcción social, por tanto histórico, es totalmente circunstancial. Y, en esas condiciones, es difícil constatar tanto la sincronización mayoritaria de los sujetos de una cultura, como la desincronización de los que provienen de culturas diferentes, tanto más cuanto

que lo que provoca los procesos identitarios no es precisamente la homogeneidad intracultural, sino la heterogeneidad, la experiencia de lo diverso, de lo opuesto (García García, 1999). La posibilidad de pertenencia de un individuo a más de un grupo cultural simultáneamente y de participar en más de una subcultura, de normas y referencias no necesariamente coherentes entre sí, multiplica los entrecruzamientos de identidades e impide la identificación automática de individuo con grupo cultural. Si antes, en las sociedades tradicionales, la pertenencia a un grupo cultural excluía todas las demás, ahora el individuo puede elegir y participar de varias subculturas, debilitando con ello los lazos o relaciones de filiación con sus grupos originales (Abdallah-Pretceille, 2001). Por ello, no tendría sentido hablar de procesos identitarios entre grupos iguales. Y si se habla de diferencias culturales, a veces las intraculturales son más profundas que las interculturales en contextos de sociedades complejas y heterogéneas claramente multiculturales. El mismo concepto de *grupo cultural* es muy impreciso. ¿Qué es exactamente un grupo cultural? ¿Quién le da el sello de autenticidad? ¿Quién tiene derecho a emitir certificados de afiliación cultural? Las fronteras cambian en el tiempo y en el espacio. Se ha sobrevalorado la variable *cultura* minimizando la complejidad y la pluridimensionalidad de la realidad social, favoreciendo con ello la explicación cultural en detrimento de otros niveles de análisis. "Se trata de una variante reduccionista que sólo tiene razón de ser en el marco de una lógica unicausal" (Abdallah-Pretceille, 2001, 30). Los nacionalismos emergentes en Europa tienden a sacralizar la identidad cultural dándole un carácter metahistórico, casi de eternidad. Juliá (2005) nos advierte del peligro de las identidades entendidas en términos esencialistas, pues tener una identidad colectiva, como sostiene el nacionalismo, no define todo el ser pues en él son posibles todas las mezclas de diferentes identidades. Si alguien define todo lo que es por una identidad colectiva que, además, tiene caracteres esencialistas, se definiría a sí mismo en contra de otros, no por lo que es, sino por lo que no es.

"Y si se habla de diferencias culturales, a veces las intraculturales son más profundas que las interculturales en contextos de sociedades complejas y heterogéneas claramente multiculturales..."

El derecho a la diferencia, invocado y reconocido en una sociedad democrática, se debe reequilibrar con el *imperativo de la igualdad* si no se quiere llegar a una sociedad "balcanizada". La política multicultural, en una sociedad democrática, se ha de fundamentar en una concepción universalista de los derechos humanos y las reglas de juego o procedimientos democráticos, fruto de largos y penosos años de lucha contra el poder despótico y la intolerancia de todo signo. Ellos constituyen no sólo una herencia irrenunciable y el legado fundamental de occidente a la humanidad, sino también un patrimonio básico sobre el que construir la identidad común de la ciudadanía compleja; y cualquier hecho cultural que choque con el mismo queda deslegitimado. Construir una identidad *común fundamental*, sin renunciar a la legítima diversidad de formas históricas (por tanto cambiantes e influenciables) de vida de los individuos y grupos, es una condición inexcusable para una sociedad *integrada,* en la que todos los individuos gocen de los mismos derechos, independientemente del lugar de nacimiento, etnia, cultura o religión. Y el hecho de que no sea defendible un marco cultural común síntesis de todas las culturas, ni sea tolerable la imposición de una cultura particular a todos los demás, "no significa que un "cierto marco común" no sea necesario y conveniente y que no pueda llegarse a él" (Gimeno, 2001, 182).

Habermas (1999) pasa de puntillas sobre la experiencia concreta del *extranjero*, sobre el sufrimiento de los inmigrantes para quedarse en el ámbito de la *declaración formal de principios.* Si la respuesta al inmigrante o extranjero es una respuesta *ética, moral* deslegitima el tratamiento estadístico, económico y político que se hace de la

inmigración al que estamos acostumbrados, que oculta la realidad del hombre y mujer concretos que dejan de ser entes virtuales para convertirse en personas concretas, con una historia con frecuencia llena de sufrimiento y explotación. No existe inmigración sino inmigrantes en su realidad concreta de individuos con todos los problemas sociopolíticos que éstos plantean en la sociedad de acogida (Bauman, 1997). Y este juego de palabras no es una cuestión menor; apunta, por el contrario, al núcleo mismo del problema: hacer del "otro", en toda su realidad, el sujeto de la integración y de la acogida, no sus creencias, tradiciones o costumbres. La sociedad integrada basada en el *reconocimiento* y en la *inclusión* sólo se podrá construir cuando el sufrimiento de los "otros, los extranjeros" irrumpa como *acontecimiento ético* en nosotros. Y ello comporta no ya "la comprensión intelectual" de la categoría del inmigrante, sino el compromiso de la acogida en la situación concreta del "otro". Es decir, *hacerse cargo de él* porque nadie, en nuestra in-condición de extranjeros, nos puede ser indiferente. "Nadie, escribe Levinas (1993, 94), puede permanecer en sí (soi): la humanidad del hombre, la subjetividad, es una responsabilidad por los otros, una vulnerabilidad extrema. La vuelta a sí mismo se convierte en un rodeo interminable...el hombre está referido al hombre. Está cosido a responsabilidades".

3.- ¿Qué hacer?, ¿Otra educación?

Desde estas páginas abogamos por una integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida. Y este debe ser un objetivo de *toda la sociedad.* Pretender que la institución escolar posibilite por sí sola esta integración constituye un brindis al sol. La escuela no es, ni lo va a ser nunca, la panacea para todos los males que afectan a la sociedad, pero sí "es el espacio en el que es posible organizar un proceso deliberado y sistemático, orientado a que el individuo adquiera las competencias que han de permitirle transformar su mundo cultural y dar sentido a la historia" (Yurén, 1995, 9). Ello hace indispensable introducir no pocos cambios en la estructura y funcionamiento del sistema educativo y en la mentalidad de la mayoría de nuestro profesorado; repensar lo que estamos haciendo y superar las inercias de un sistema excesivamente burocrático más preocupado por la gestión que por la innovación y adaptación a la nueva realidad de una sociedad compleja, mestiza y en permanente cambio. Se hace indispensable introducir *nuevos contenidos* en la educación, como son los problemas del ciudadano de hoy: intolerancia, exclusión social, inmigración, pluralismo, etc., porque todos los problemas sociales pendientes están hoy dentro de nuestras escuelas. Se hace indispensable pensar la escuela no sólo como fase preparatoria para la inserción laboral, institución transmisora de "saberes", sino como *escuela para la vida*. Pero ante todo es necesario, más aún urgente, plantear la educación desde presupuestos antropológicos y éticos distintos a los que, actualmente, inspiran la reflexión y práctica educativas. *Hoy es necesaria una seria y detenida reflexión sobre el modelo antropológico y ético que sirve de apoyo a la práctica educativa.* Estamos instalados en un modelo que ha entendido la educación desde un marco conceptual que la ha reducido a una *planificación tecnológica* (Sarramona, 2003) en la que lo prioritario han sido los resultados académicos y el éxito profesional. Hasta ahora, hemos tenido sólo instituciones de enseñanza, centradas en la prioridad del aprendizaje de conocimientos y destrezas. Y la educación no se agota en sólo procesos de aprendizajes académicos o competencias profesionales; por el contrario, trastoca y afecta a todas las dimensiones de la persona. Es la totalidad de ésta la que se ve comprometida en un proceso de transformación positiva, de modo que permita "un nuevo nacimiento", el alumbramiento de "algo nuevo", no repetido, como dice H. Arendt (1996).

La pedagogía todavía no ha desarrollado una reflexión profunda no sólo sobre la vida en las aulas, sino también sobre lo que sucede en el contexto social e histórico ("lo que está pasando") en el que la acción y el discurso pedagógico necesariamente se insertan para que la realidad de la vida *entre en las aulas*. Hoy es necesaria una pedagogía que se base más en la importancia del *otro,* que comience en el otro, en su existencia histórica; que se *pregunte por el otro*. No es posible seguir educando como si nada ocurriera fuera del

recinto escolar, o hubiera ocurrido en el inmediato pasado, desde paradigmas inspirados en la racionalidad tecnológica (Sarramona, 2003) que hoy se muestran claramente insuficientes, ignorando las condiciones sociales que están afectando a los educandos. Volver la espalda a esta realidad es tanto como renunciar a educar, instalarse en un mundo irreal que a nadie interesa y que sólo responde a la inercia de unos profesionales que repiten sin cesar un discur-so que ya empieza a dar signos de agotamiento. De otro modo, ¿a quién pretenderíamos educar?, ¿para qué? Las circuns-tancias actuales exigen no sólo un nuevo lenguaje, sino, además, que la vida real del educando entre de lleno como contenido material en el escenario de la educación de la escuela, liberando al educando del reduccionismo psicológico que, hasta ahora, le ha acompañado.

La pedagogía *cognitiva* no es la herramienta o instrumento adecuado para una convivencia en las aulas. Los conflictos inevitables en una sociedad con sistemas plurales de valores y formas o estilos de vida no se producen sólo por un choque de ideas o confrontación intelectual. En el conflicto, junto a la discrepancia cognitiva (de ideas, creencias, opiniones, etc.) se da también, con frecuencia, una actitud de indiferencia cuando no de rechazo, un sentimiento larvado de hostilidad hacia la persona misma de quien se discrepa intelectualmente. Las posiciones personales, si se quiere vitales, no descansan últimamente en razones intelectuales, sino en creencias ancladas en valores que orientan y dan sentido a la propia existencia. Por ello, el diálogo, si es algo más que comunicación con el otro de lo que se piensa, es donación o entrega de "mi" verdad como experiencia de vida. Es *encuentro* con el otro con quien queremos compartir no sólo ideas, sino parcelas de la misma vida (Ortega y Mínguez, 2001b). Reivindicamos, por tanto, una *pedagogía de la alteridad* (Ortega, 2004) que sitúe el reconocimiento y la aceptación, mejor dicho, la *acogida* del otro en el centro mismo de la acción educativa, como condición indispensable para que se dé el acto de *educar*. No defendemos, por supuesto, un irracionalismo sentimen-tal, ni formulamos ninguna amenaza a la racionalidad humana. Pero sí recla-mamos la "otra parte" del ser humano tan frecuentemente olvidada en el discurso y la práctica educativas: su *dimensión afectiva*. Mejor dicho, contemplamos al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad, en la precariedad de "su" verdad; hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida de un aula entre en la preocupación educativa del profesor y se constituya en contenido educativo. Estamos convencidos de que el diálogo con el otro, la búsqueda de la convivencia y la tolerancia, indispensables en una sociedad plural, no son posibles sin el esfuerzo de acoger al otro en "su" realidad, que no significa necesariamente compartir sus ideas o estilos de vida. La pedagogía cognitiva supone, necesariamente, una concepción reduccionista del ser humano "como animal que aprende, conoce y piensa", y conduce a una práctica educativa planificada-tecnificada en la que la incertidumbre de los resultados es una variable a controlar en todo el proceso. Nada debe ocurrir que no esté suficientemente justificado o explicado. Controlar, explicar, justificar constituyen objetivos irrenunciables en esta pedagogía. Estimamos necesario "otro modo" de ver al alumno, una manera distinta de "estar y situarnos" ante él.

¿Quién es el alumno para mí como profesor? La respuesta que se dé a esta pregunta condiciona toda su actividad docente y educadora. Y esta pregunta no forma parte, de ordinario, de las preocupaciones del profesorado. Nos estremece leer y tener que compartir el juicio que van Manen (2003, 40) hace de nuestros centros escolares: "Hay muchos jóvenes, sobre todo en nuestros grandes centros de secundaria, que pasan de una clase a otra, de un curso a otro, sin que los profesores ni siquiera les "vean". Son los niños que ningún profesor conoce realmente, los niños de quienes los profesores no pueden hablar. Algunos profesores de grandes centros educativos son responsables de cientos de niños y jóvenes todos los días, una situación propicia para actuaciones tecnócratas. Inclu-so los que intentan interesarse por los alumnos y estimularles raramente tienen ocasión de descubrir cómo estos experi-mentan y viven el interés. Un profesor así es un sacerdote sin feligreses. Muy pocos son los profesores que entran de verdad en la "casa" del alumno".

Antes se ha formulado una pregunta: ¿otra educación? Nos hemos decantado por una pedagogía de la alteridad, de la *deferencia*, que permita el descubrimiento de la singularidad de cada alumno, de cada situación y de las vidas individuales. Si no hay dos niños iguales, ni que experimenten una situación de la misma manera, entonces, la solicitud y el tacto, la atención y la escucha singulares, en una situación educativa, se hacen indispensables. Es un modo de conocer y de ver que surge tanto del corazón como de la cabeza. Para "ver" de esta manera a cada alumno en su singularidad hacen falta algo más que ojos. Es indispensable *amar*. Y entonces educar se convierte en un *acto de amor* a todo lo que el educando es. Sin amor se cae inevitablemente en la imposición y el dominio, en la repetición de lo dado, en la clonación de un modelo. El alumno, de este modo, se convierte en un ser anónimo, desconocido, sin rostro, indiferente, lejos de aquel ideal que para Steiner (1998, 155) debe impregnar la relación de profesor-alumno. "En la mejor de sus formas, la relación maestro-alumno es una alegoría del amor desinteresado". Si educar es un acto de amor, éste implica, para ser auténtico, el *hacerse cargo del otro*. De ahí que la relación más radical y originaria que se establece entre profesor y alumno, en una situación educativa, sea una relación *ética* que se traduce en una actitud de *acogida* y un com-promiso con el educando, *hacerse cargo de él*. En el núcleo mismo de la acción educativa no está, por tanto, la relación profe-soral-técnica del experto en la enseñanza, sino la relación *ética* que la define y la constituye como tal acción educativa. Educar es y supone algo más que la aplicación de estrategias o conducción de procesos de aprendizaje. Cuando se *educa* no se ve al educando como simple objeto de conocimiento, ni como sujeto que debo conocer en todas sus variables personales y sociales para garantizar el éxito de la actuación profe-soral, ni como un espacio vacío que se ha de llenar de saberes, ni como prolongación de mi yo. "Entre educador y educando no hay poder. El poder convierte la asimetría en posesión y opresión, al educador en amo y al educando en esclavo" (Mèlich, 1998, 149). Educar es llevar a término la prohibición de reducir lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad, en palabras de Lévinas (1993). Por ello, la relación educativa entre educador y educando no es una relación *convencional* que se puede encerrar en un lenguaje en el que todos los problemas, transformados en cuestiones técnicas, pueden ser resueltos, controlados y dominados. Por eso la educación es, en sí misma, un *acontecimiento ético*, una experiencia ética singular, no un experimento en el que la referencia a la ética le venga "desde fuera". La educación es en sí misma un *encuentro*, una experiencia singular, única con el otro en su *singularidad y originalidad* irrepetible. ¿A quién se educa? La respuesta no es a "un *quid*", a un alumno indeterminado, sino a un *aliquis*, a *alguien* que tiene un nombre, una historia, una experiencia singular como individuo, alguien inscrito en un

"¿otra educación? Nos hemos decantado por una pedagogía de la alteridad, de la *deferencia*, que permita el descubrimiento de la singularidad de cada alumno, de cada situación y de las vidas individuales..."

horizonte de deseo, de espera y en un proyecto posible de realización personal en la trama del tiempo (Bárcena, 2005). Van Manen (2003, 16) lo expresa de un modo admirable: "Todo niño tiene un rostro único del que nos podemos percatar cuando vemos esa particu-laridad. Pero no todos se percatan de lo singular. Dos personas están paseando por la orilla del mar cuando observan un extraño fenómeno. Montones de estrellas de mar han sido arrastradas por las olas hasta la playa. Muchas están ya muertas, ahogadas en la arena sucia bajo un sol de justicia. Otras siguen intentando separarse con sus brazos de la abrasadora arena para posponer un tanto una muerte segura. "Es horrible, dice uno, pero así es la natu-raleza". Entretanto, su compañero se ha inclinado y examina con deteni-miento una estrella con-creta y la levanta de la arena. "¿Qué haces?, pregunta el primero. ¿No ves que con esto no puedes solucionar nada? De nada sirve que ayudes a una". "Le sirve a ésta", se limita a decir su compañero, y devuelve la estrella al mar".

"...de la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura, no del individuo en abstracto; es el reconocimiento del otro como *alguien*, valorado en su dignidad inalienable de persona..."

En la relación *educativa* el primer movimiento que se da es el de la *acogida*, de la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura, no del individuo en abstracto; es el reconocimiento del otro como *alguien*, valorado en su dignidad inalienable de persona, y no sólo el aprendiz de conocimientos y competencias. Y esta relación *ética* es la que hay que salvar, si se quiere educar y no hacer "otra cosa". Es una cuestión *central* en cualquier educación (Todd, 2003). Pocas veces los educadores y pedagogos nos damos verdadera cuenta de lo que es y supone situarse *ante* un educando como *alguien* que demanda ser reconocido como tal. Educar exige, en primer lugar, *salir de sí mismo*, "es hacerlo desde el *otro lado*, cruzando la frontera" (Bárcena y Mèlich, 2003, 210); es ver el mundo desde la experiencia del otro. Para eso hay que negar cualquier forma de poder, porque el *otro* (educando) nunca puede ser objeto de dominio, de posesión o de conquista intelectual. Y en segundo lugar, exige la respuesta responsable, *hacerse cargo de él*, es decir una respuesta *ética* a la presencia del otro. En una palabra, educar es *hacerse cargo del otro*, asumir la responsabilidad de ayudar al nacimiento de una "nueva realidad", a través de la cual el mundo se renueva sin cesar (Arendt, 1996). En toda relación ética, y la educación lo es, "el yo interpelado es arrancado a su estado de separa-ción y de disfrute de sí y llamado a responder. Por ello, responsabilidad no es afirmación de ipseidad, sino respuesta según el modelo del "heme aquí" de Abrahán" (Ricoeur, 2005, 168). Si la acogida y el reconocimiento son imprescindibles para que el recién nacido vaya adquiriendo una fisonomía auténticamente humana (Duch, 2005), la acogida y el hacerse cargo del otro es una condición indispensable para que podamos hablar de *educación*. Por eso antes decíamos que educar es un acto de *amor*. Y aquí está toda la razón de ser de la educación, su sentido originario y radical. No es posible educar sin el reconocimiento del otro (alumno), sin la voluntad de acogida. Y tampoco es posible educar (alumbrar algo nuevo) si el educando no percibe en el educador que es reconocido como *alguien* con quien se quiere establecer una relación *ética, singular, afectiva,* como alguien que es acogido y amado por lo que es y en todo lo que es, no sólo por *aquello* que hace o produce (Ortega, 2004).

Esta posición intelectual implica un nuevo modelo de entender y realizar los procesos educativos: la *pedagogía de la alteridad* que hunde sus raíces en la ética levinasiana. De lo dicho, parece concluirse que: a) no se puede educar sin *amar* porque quien sólo se busca a sí mismo o se centra en su yo, es incapaz de alumbrar una nueva existencia; b) el educador es un amante apasionado de la vida que busca en los educandos la pluralidad de formas singulares en las que ésta se puede construir; c) el educador es un escrutador incesante de la originalidad, de todo aquello que puede liberar al educando de la conformación al

pensamiento único; d) educar es ayudar a inventar o crear modos "originales" de realización de la existencia, dentro del espacio de una cultura, no la repetición o clonación de modelos preestablecidos que han de ser miméticamente reproducidos y que sólo sirven a intereses inconfesables; y e) educar es ayudar al nacimiento de *algo nuevo*, singular, a la vez que continuación de una tradición que ha de ser necesariamente reinterpretada (Ortega, 2004). "La tarea educativa (es) a la vez sencilla y compleja; siempre idéntica y siempre nueva; hecha de saberes objetivos y de atención personal al sujeto que los recibe; conocida siempre de antemano y teniendo que ser rehecha ante cada nueva situación histórica y ante cada vida que comienza" (González de Cardedal, 2004, 14-15). Propugnamos, por tanto, un nuevo lenguaje y una nueva praxis en la educación. Lenguaje y discurso que están centrados en el carácter *ético, deferente* de la acción educativa, traducida en una actitud y en una respuesta de *acogida* y de *deferencia* a la persona del educando, cuyo soporte no es la moral *idealista* de la ética discursiva que contempla individuos abstractos e intemporales, la ética del individualismo posesivo (Bello, 2004), sino la ética de la alteridad y de la hospitalidad, "la ética del rostro, del huérfano y la viuda", en expresión de Lévinas; la ética de la compasión (*cum-pati)*, es decir, la ética del *hacerse cargo del otro.* Se fundamenta en una concepción del sujeto que no se comprende como cuidado-de-sí (autonomía), sino como cuidado-del-otro, es decir, como salida de sí en la gratuidad y responsabilidad. Consideramos necesario *deconstruir* el sujeto moderno para comprobar en qué medida es posible concebir otro modo de subjetividad que no se defina como relación del yo consigo mismo, como autoposesión e in-diferencia, sino como relación con el otro, como respuesta *al* otro y *del* otro interpelante, hasta el punto de llegar a una "*descentración* radical del punto de vista posesivo de "mis" derechos o "nuestros" derechos y su *sustitución* por la perspectiva de los derechos de "los otros" (Bello, 2004, 105). Este modo distinto de entender y hacer la educación por parte del profesor crea necesariamente en el aula un clima o atmósfera moral que hace posible la comprensión no sólo intelectual de las ideas y creencias de los otros, sino también la aceptación y acogida de la persona. No es sólo la discusión o confrontación de las ideas y estilos de vida de unos y otros lo que nos hace más tolerantes, como estrategia educativa, sino la actitud o disposición de respeto, la voluntad y el esfuerzo de *acoger* al otro en todo lo que el otro es. El alumno aprende a acoger si previamente se ha sentido acogido.

4. Propuestas educativas

Antes se ha afirmado que es indispensable "otra educación", una pedagogía de la sensibilidad y la *deferencia* que tenga como base la ética de la alteridad y como objetivo prioritario el reconocimiento y la acogida del otro, *hacerse cargo de él.* Esta es condición básica para abordar adecuadamente la integración de *todos* en los centros escolares y preparar así a los alumnos no sólo para una integración en las aulas, sino, además, para la construcción de una sociedad integrada y tolerante. La educación intercultural busca la integración del inmigrante en la sociedad de acogida. Pero no cualquier integración, sino aquella que le permita conservar sus señas de identidad, es decir, los valores básicos de su cultura. Llevar esto a la práctica implica introducir cambios que afectan no sólo al lenguaje, sino también a los contenidos educativos en las aulas y en los medios de comunicación social, porque construir una "nueva" sociedad no es tarea sólo de la institución escolar, es una responsabilidad compartida por el conjunto de la sociedad. Tan sólo nos es posible, en este trabajo, esbozar algunas propuestas:

1.- La integración de *todos* en las aulas y en la sociedad demanda, ante todo, un *cambio de actitudes.* Las actitudes, que suelen estar en la raíz del rechazo al diferente étnico y cultural, se forman por mensajes y comportamientos que a diario se transmiten en los distintos medios de comunicación, se exhiben dentro y fuera de los centros escolares y llegan hasta el último rincón o lugar de tertulia. No ya sólo las imágenes y mensajes que se reciben a través de los medios de comunicación conforman un modo de pensar y actuar de los adolescentes y jóvenes, sino la referencia a modelos de conducta en las personas más significativas

(padres, profesores) para ellos. Los modelos de vida que, inevitablemente, se ofrecen en la familia y en los centros de enseñanza nunca son indiferentes para los hijos y alumnos. Las conductas sociales que se exhiben en los espacios públicos producen siempre unos determinados efectos, induciendo al aprendizaje de actitudes y posibilitando la apropiación de valores. Es aquí donde se debe actuar, donde se debe resistir y hacer frente a los mensajes excluyentes, desenmascarando la falsa defensa de lo autóctono o de la cultura propia en la que éstos se amparan. Esperar a que los medios de comunicación cambien por sí solos sus mensajes, o que la sociedad en su conjunto asuma, de momento, un papel protector de las jóvenes generaciones, responde a una concepción idealista de la sociedad, alejada de toda realidad. La actuación programada, tanto en la escuela como en la sociedad, para neutralizar los mensajes xenófobos y excluyentes de los diferentes culturales, es indispensable para el cambio de las actitudes hostiles hacia éstos, aunque sus efectos se vean a largo plazo.

2.- El cambio de actitudes exige, en primer lugar, identificar aquellos factores que más influyen en el rechazo a los diferentes culturales, en las aulas y en la sociedad. No cabe duda de que la creciente presencia de personas pertenecientes a culturas y etnias diferentes es un factor generador de tensiones, de "extrañeza" en el conjunto de la sociedad. Lo "extraño" produce inseguridad, desconfianza. Hay en el sujeto humano una tendencia natural de "clausura", de replegarse en sí mismo ante la presencia de aquello o aquellos que no forman parte de "nuestro" mundo conocido (Castoriadis, 1999). Tenemos necesidad de movernos en un mundo manejable, controlable que no nos depare sorpresas. Necesitamos seguridad, y la presencia de lo extraño o extraños trastoca nuestro habitat, nos perturba, y esto produce problemas, tensiones o conflictos. ¿Qué hacer, entonces? Ante todo, deberíamos entender que las diferencias culturales son tan sólo "diferencias", aspectos que enriquecen la vida personal, pero nada más que diferencias. Sustantivar la *diferencia*, darle un valor absoluto es convertir a los educandos, dentro y fuera de la escuela, en títeres culturales, supuestos represen-tantes de una cultura con la que necesa-riamente se deben identificar; con ello se acabaría prescribiendo determinados códigos de conducta acordes con las normas de cada cultura, anulando en los individuos la condición de agentes y creadores de su propia identidad cultural; se estaría imponiendo a los educandos una identidad cultural que se consi-dera inalterable, estáica; se llegaría a actitudes xenófobas y racistas que conducen a ver al diferente como un "invasor", como alguien que pone en peligro la supervivencia de nuestra cultura y de nuestra propia identidad cultural, frente al cual el único remedio es una operación de *limpieza* étnica y cultural. Desde la *sustantivación* de la diferencia se pone en marcha un largo proceso de producción social de la distancia, condición previa para la producción social de la indiferencia moral y, acaso, el exterminio del diferente. "Sólo así fue posible generalizar entre los alemanes la convicción de que por muy atroces que fueran las cosas que les ocurrían a los judíos, nada tenían que ver con el resto de la población y, por eso, no debían preocupar a nadie más que a los judíos" (Zubero, 2003, 145). Sustantivar la diferencia llevaría a centrar las propuestas educativas en las diferencias étnico-culturales, dando lugar a tantos textos curriculares o actuaciones educativas como comunidades étnico-culturales haya, y tantos tipos de escuelas como culturas y etnias, lo que inevitablemente conduce a una grave disgregación social. Conduciría a levantar fronteras culturales absurdas e ilusorias porque el futuro del mundo es

heterogéneo, plural y mestizo, en el que cada vez nos mezclamos más unos con otros.

3.- La integración de todos en una sociedad *integrada* está estrechamente vinculada a un *cambio de modelo* en la educación intercultural. Es decir, no podemos seguir haciendo recaer toda la acción educativa, dentro y fuera de la escuela, en las *variables culturales* porque con ello seguiríamos perpetuando la concepción *sustantiva* de la cultura y aumentando el espacio que separa a los miembros de diferentes culturas. Sólo cuando las diferencias culturales se vean como "accidentes" que nos acompañan se podrán crear espacios de *encuentro* que permitan el reconocimiento del "otro" en todo lo que es. El conocimiento y valoración de la cultura de los otros (tradiciones, costumbres, lengua, etc.) facilitan, pero no necesariamente llevan a la convivencia entre los individuos, a la aceptación de la persona del diferente cultural. La historia reciente de Europa nos ofrece un buen testimonio de ello: La sociedad ilustrada de la primera mitad del siglo XX asistió enmudecida a los mayores crímenes que ha conocido ese siglo. El holocausto judío, el genocidio kurdo, la guerra de los Balcanes, el suicidio judío-palestino, etc. son acontecimientos ocurridos en una sociedad culta que ha olvidado que la "cultura" es una barrera demasiado frágil para librarnos de la barbarie. Los que se deleitaban con la literatura, la música y el arte de los autores judíos no tuvieron reparo en mirar hacia otra parte, adoptando una posición de "tristeza objetiva" o de relativismo histórico. Steiner (2001, 49) denuncia esta "indiferencia" con estas palabras: "Está comprobado, aun cuando nuestras teorías sobre la educación y nuestros ideales humanísticos y liberales no lo hayan comprendido, que un hombre puede tocar las obras de Bach por la tarde, y tocarlas bien o leer y entender perfectamente a Pushkin, y a la mañana siguiente ir a cumplir con sus obligaciones en Auschwitz y en los sótanos de la policía". Las terribles tragedias de este siglo no se han debido a la barbarie ni a la brutalidad de hombres burdos, presos de instintos incontrolados, carentes de instrucción y de cultura. La *Shoah* surgió en un país altamente civilizado; el *Gulag* fue el sucesor de las esperanzas puestas en una sociedad fraterna y justa. "El amor por las artes, por la literatura, por la filosofía o por la ciencia, lo mismo que las preocupaciones religiosas, no impiden pactar con la inmoralidad y con la barbarie. En este siglo en particular, muchos ejemplos atestiguan la monstruosa alianza entre cualidades intelectuales, gusto estético o preocupación espiritual, e inhumanidad" (Chalier, 2002, 17). Lamentablemente, la Europa "civilizada y culta" no supo oponerse a la barbarie nazi.

Las ideas, aún las más hermosas, sucumben tan pronto como los hombres consideran que sus intereses se ven en peligro. La exclusión y el rechazo a los inmigrantes (al extranjero) no se explican sólo desde el desconocimiento de su cultura, influyen, además, sentimientos xenófobos enraizados en el tejido social. "Un extranjero, afirma Castoriadis (1999, 184), es tal porque las significaciones de las que está imbuido son extranjeras, lo que quiere decir que necesariamente son siempre *extrañas*". La *extrañeza* no es ninguna propiedad natural que acompaña a los individuos o grupos. Es una atribución socialmente construida (y por lo mismo se podría haber construido de otra manera) que divide a los individuos y grupos, dentro de una sociedad, entre "ellos" y "nosotros", y lleva, necesariamente, a una percepción distorsionada de la realidad social, generando conflictos de difícil solución. Seríamos, por tanto, ingenuos si nos dejásemos llevar por los cantos a la *comprensión universal* presumiendo un vehículo o cordón umbilical que une civilización y civilidad, humanismo y lo humano (Ortega y Mínguez, 2001a), entre conocimiento de lo que son los "otros" y la aceptación y acogida de los mismos. "Cierto es que los hombres se instruyen en los libros de historia, saben del mal que prevalece en esta tierra, pero este conocimiento no los cambia, no parece que despierte en ellos el deseo y la fuerza de hacerse mejores" (Chalier, 2002, 15). Con ello no pretendemos afirmar que el conocimiento que tenemos de los otros y las imágenes que nos formamos de ellos no tengan influencia alguna en las relaciones afectivas (aceptación y rechazo) que se puedan establecer. Éstas no se establecen *directamente* con los objetos y las personas, sino con las imágenes que nos construimos de ellos. Pero la respuesta de acogida

al otro, de hacerse cargo de él, es decir, hacerse *responsable del otro,* no es cuestión sólo del conocimiento, es más bien una cuestión de sentimiento moral "cargado de razón", de compasión solidaria que no deja indiferente a la razón.

4.- La integración de *todos* en la sociedad debe hacerse tanto en la escuela como en el ámbito familiar. Si las experiencias de solidaridad, hospitalidad y reconocimiento de la dignidad de toda persona son indispensables para la convivencia de *todos* en el centro escolar, la familia es el habitat privilegiado para estas experiencias. El aprendizaje de los valores es de naturaleza distinta al de los conocimientos y saberes. Exige la referencia inmediata a un modelo. Es decir, la experiencia suficientemente estructurada, coherente y continuada que permita la "exposición" de un modelo de conducta no contradictoria o fragmentada. Y esto es difícil encontrarlo fuera de la familia, a pesar de las experiencias negativas (contravalores) que ésta ofrece con frecuencia. El niño no aprende los valores como uno de otros tantos mundos posibles, sino como el único mundo posible para él, aquél del que tiene experiencia inmediata en el ámbito de su familia. Éste se implanta en su conciencia con mucha más fuerza que las experiencias siguientes en socializaciones posteriores (Berger y Luckman, 2001). El aprendizaje de los valores exige, además, un clima de afecto, de comprensión y acogida. El valor se aprende cuando aparece estrechamente vinculado a la experiencia del modelo, y su aprendizaje depende tanto de la cualidad positiva de la experiencia cuanto de la aceptación-rechazo que produce la persona misma del modelo. Las relaciones positivas, afectivas entre educador y educando se hacen indispensables en el aprendizaje de los valores (Ortega y Mínguez, 2001b). En la apropiación del valor hay siempre un componente de amor, de pasión. Por ello la familia es el medio privilegiado para aprender valores. Pretender educar en la solidaridad, hospitalidad y acogida, al margen del medio familiar, es sencillamente una tarea imposible. Mientras que en el ámbito de la transmisión de saberes existe una amplia tradición y una lógica disciplinar que otorga coherencia a la acción instructiva de la escuela, en la esfera de la formación moral, por el contrario, hay un bagaje mucho más reducido y una menor influencia en comparación con otros entornos sociales como puede ser la familia (Marchesi, 2000). Hace sólo unas décadas se confiaba en el poder configurador del sistema educativo capaz de ofrecer experiencias suficientemente ricas para hacer posible en los educandos el aprendizaje de los valores y el desarrollo de una personalidad integrada. Hoy tal espejismo ha saltado por los aires. Ni siquiera en los llamados aprendizajes cognitivos la escuela es autosuficiente. La convivencia entre todos se construye no tanto desde el respeto a las ideas de los otros cuanto en la *acogida* a la persona concreta del diferente. La experiencia de la acogida, en una sociedad tan fuertemente desvinculada como la nuestra, puede constituir un muro sólido contra la intolerancia y el racismo. Sólo la cogida del otro, desde el reconocimiento de su irrenunciable alteridad, nos puede librar de toda tentación totalitaria. Pero acoger, aceptar y respetar al otro también se aprende; es fruto de una larga experiencia de acogida, y en esto la familia es indispensable (Ortega y Mínguez, 2003). La familia, en la diversidad de sus formas, constituye el ámbito privilegiado de vínculos entre personas con tal fecundidad que posibilita la apertura a otras personas, genera el altruismo e inicia a los hijos en la cultura de la gratuidad. Se aprende el servicio a los otros, la reciprocidad, la confianza y la responsabilidad (Rodríguez. Bernal y Urpi, 2005).

5.-La integración de *todos* en la sociedad exige una educación en la *responsabilidad,* es decir, una educación moral. Lamentablemente, hablar de educación moral no ha sido un discurso frecuente, hasta hace muy pocos años, entre nosotros (en España). Tenía connotaciones religiosas, moralizantes y de adoctrinamiento. "Pese a la importancia que tiene en la formación ética y social de la persona aprender a responder de lo que uno hace o deja de hacer, la llamada a la responsabilidad ha estado ausente del discurso ético y político de los últimos tiempos. La ética hace tiempo que está más centrada en los derechos que en los deberes" (Camps y Giner, 1998, 138). Aquí hablamos de "otra moral", la que nos hace responsables *de* los

otros y de los asuntos que nos conciernen como miembros de una comunidad, empezando por la nuestra (Ortega y Mínguez, 2001a). Interiorizar la relación de responsabilidad *para* con los *otros*, aun con los desconocidos, significa descubrir que vivir no es un asunto privado, sino que tiene repercusiones inevitables mientras sigamos viviendo en sociedad, pues no hemos elegido vivir con los que piensan igual que nosotros o viven como nosotros. Por el contrario, hemos venido a una sociedad muy heterogénea con múltiples opciones en las formas de pensar y vivir. Ello implica tener que aprender a convivir con otras per-sonas de diferentes ideologías, creen-cias y estilos de vida. Y vivir *con* los otros genera una *responsabilidad*. O lo que es lo mismo, nadie me es ajeno ni extraño, nadie me puede ser indiferente, y menos el que está junto a mí. El otro forma parte de mí como pregunta y como respuesta. Frente al *otro* he adquirido una responsa-bilidad de la que no me puedo desprender, de la que debo dar cuenta. El otro, cualquier otro siempre está presente como parte afectada por mi conducta en la que se pueda ver afectado, sin más argumento que la "vulne-rabilidad de su rostro". No puedo abdicar de mi responsabilidad hacia él. "El rostro del otro me concierne", dice Lévinas (2001, 181).

"La integración de *todos* en la sociedad exige una educación en la *responsabilidad*, es decir, una educación moral"

Pero la responsabilidad hacia el otro (hacerme responsable de él) no se limita a "dar cuenta" de aquello que hacemos u omitimos porque alguien nos lo demanda en una relación estrictamente ética. Comprende, además, el ámbito del cuidado, de la atención y solicitud hacia la vulnerabilidad del otro. Manen (1998, 151) lo expresa de este modo: "El hecho fascinante es que la posibilidad que tengo de experimentar la alteridad (responsabilidad) del otro reside en mi experiencia de su vulnerabilidad. Es justo cuando yo veo que el otro es una persona que puede ser herida, dañada, que puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse, cuando puedo abrirme al ser esencial del otro. La vulnerabilidad del otro es el punto débil en el blindaje del mundo centralizado en mí mismo". Esta moral de la atención y cuidado (*care*) hacia el otro se traduce en el desarrollo de la empatía como "capacidad de imaginar el dolor y la degradación causados a otro como si lo fueran a sí (mismo)" (Hoffman, 2002, 249) y facilita: a) ponerse en el lugar del otro, comprenderlo y reconocerlo; b) el desarrollo de la conciencia de pertenencia a una comunidad frente a la cual se tienen unas obligaciones que no se pueden eludir sin producir un daño a los demás; c) el desarrollo de la capacidad de escucha, acogida y atención al otro como condición primera de una relación moral o responsable con los demás; d) la capacidad de analizar críticamente la realidad del entorno desde parámetros que responden a la dignidad de la persona. Ser responsable es poder responder *del* otro, cuidar y atender al otro. Y esto también se aprende en la familia. No es, por tanto, una educación moralizante que empie-za y acaba en un elenco intermi-nable de consejos para orientar la vida de los hijos. Más bien es una propuesta y "exposi-ción" de modelos de cómo respon-der a las demandas de los demás. Si algo identifica al ser humano es su capacidad de *responder* de sus actos. Potenciar la responsabilidad en los ciudadanos es profundizar en su humanización.

6.-La integración de los "diferentes" étnicos y culturales implica el desarrollo de habilidades de diálogo y comunicación. Con frecuencia se entiende la comunicación como mera transmisión de ideas o pensamientos con la única finalidad de persuadir o convencer al otro de "mi" verdad, como un acto de imposición y dominio. En la comunicación humana también se transmiten experiencias, sentimientos. Es el sujeto el que se da al otro desde lo que éste es. Toda comunicación humana es en su base una donación y una entrega; en ella algo se da a alguien o ambos mutuamente se donan (Ortega, Mínguez y Saura, 2003). A la comunicación humana se le ha dado, con frecuencia, un carácter excesivamente "racional", con una finalidad prioritariamente esclarecedora de las ideas y opiniones del otro, como búsqueda de la verdad. Y no necesariamente es así. Nos

comunicamos, muchas veces, no para saber o conocer, sino para expresar nuestros sentimientos de amor u odio, de gozo o tristeza. Y así lo hacemos no sólo con palabras, sino también con gestos, con silencios.

Hablar de competencias o habilidades de comunicación y diálogo no es sinónimo de "saber hablar", como recurso o saber instrumental. No es sólo una competencia o habilidad cognitiva para intercambiar ideas y comprender "intelectualmente" el punto del vista del otro, como recoge la mayoría de la bibliografía al uso. Es ante todo ponerse en el lugar del otro, acoger al otro en toda su realidad para que no sea "mi" verdad la que se imponga. Supone el reconocimiento de la "primacía" del otro y de la disposición a dejarse interpelar por la vulnerabilidad del otro (Levinas, 1993). Si la comunicación y el diálogo es donación y entrega, estas no son posibles si no es desde una base ética que reconoce en el otro a *alguien* que demanda ser reconocido como tal. Cuando el diálogo y la comunicación se entienden como meras herramientas para resolver los conflictos en las aulas se cae en un "instrumetalismo" de muy corto recorrido y casi siempre ineficaz para abordar el conflicto. "El planteamiento puramente *técnico* de los conflictos en las aulas corre el riesgo de reducirse a una cuestión sobre la gestión de las relaciones entre profesor-alumnos, o de alumnos entre sí, y tendría como resultado una especie de tecnificación de la vida de los centros escolares. Y el problema no radica sólo en la falta de recursos para abordar el conflicto, es ante todo una cuestión de *sentido*, de alteridad. Es un problema ético" (Ortega, Mínguez y Saura, 2003, 122). La preocupación por los "medios" ha invadido la reflexión y trabajo pedagógicos, y sin una orientación del "para qué" y "dónde" de la actuación educativa, la praxis carece de sentido y dirección.

7.- La integración de *todos* en la sociedad demanda una educación política y social. "Como personas que vivimos juntas no podemos ni debemos evitar la idea de que los problemas que vemos a nuestro alrededor son intrínsecamente *problemas nuestros*. Son responsabilidad nuestra, con independencia de que también lo sean o no de otros. Como seres humanos competentes no podemos eludir la tarea de juzgar cómo son las cosas y qué es necesario hacer" (Escámez, 2003, 197). El ciudadano, como tal, no puede mirar para otro lado y eximirse de responsabilidad en los males que aquejan a la sociedad de la que forma parte. Pero tampoco se le puede exigir que participe en la construcción de un proyecto de sociedad que no es "el suyo". Es decir, en una sociedad que excluye y margina a los diferentes por la sola razón de pertenecer a otra cultura, etnia o religión. Sólo una sociedad que se construye sobre la base del respeto a los derechos humanos puede generar la obligación moral de contribuir a su construcción, permanencia y desarrollo. Y en las circunstancias que nos han tocado vivir, en la parte del mundo desarrollado, una sociedad es justa si se construye desde la voluntad de la *integración de todos* no en "nuestra" sociedad y en "nuestra" cultura, sino en una sociedad *distinta* que está por construirse.

"¿Por qué emigran? ¿Por qué dejan su tierra, su familia, sus raíces culturales?"

Una educación para la *integración* no puede quedarse sólo en la "comprensión intelectual" de las diferencias culturales (Ortega y Mínguez, 2001a). Es fundamentalmente una educación para la acogida y el reconocimiento de la persona concreta del otro en sus circunstancias también concretas. Y entonces es inevitable hacerse una pregunta: ¿Por qué emigran? ¿Por qué dejan su tierra, su familia, sus raíces culturales? Sin responder a estas preguntas, la educación intercultural es un ejercicio hipócrita, un entretenimiento intelectual. Sin descubrir la historia de desarraigo que hay detrás de cada persona emigrante no es posible la integración y acogida del otro. Su figura aparece velada por estereotipos diversos que tienden a ocultarnos una realidad acusadora a toda una historia de expolio por parte del mundo desarrollado. Es indispensable integrar, acoger al otro, pero a éste en *toda* su realidad, también en la que le ha empujado a salir de su tierra. Con frecuencia, la educación intercultural se convierte más en una actuación

folclórica, de conocimiento de las costumbres y tradiciones de un pueblo, que de tarea educativa que lleve a "preguntarse por el otro", por las circunstancias que le impiden vivir y desarrollarse en su medio en condiciones de vida digna. La educación intercultural ni empieza ni acaba en el "conocimiento intelectual" de la cultura del inmigrante. Es antes que nada una pregunta: ¿Por qué? Y si ésta se soslaya, llenaremos nuestras cabezas de informaciones curiosas sobre otras culturas, pero el otro, el diferente cultural será un extraño aventurero o un visitante molesto cuya historia personal permanece desconocida, ignorada para nosotros. Y la integración no afecta sólo a la cultura; es, ante todo, integración de la persona con toda la historia que tiene detrás.

El sistema educativo ha convertido las aulas en pequeños laboratorios de la sociedad competitiva. La cooperación, el trabajo en común, la ayuda desinteresada, la preocupación por los asuntos comunes son percibidas como estrategias inadecuadas para el objetivo que debe conseguirse: una sólida preparación intelectual para el ejercicio de una futura profesión. La educación que haga del sujeto un buen ciudadano, una persona responsable no sólo de sus asuntos sino de lo que afecta a los otros, de los problemas de los otros es considerada como una utopía alejada de toda realidad.

Consideramos que abordar la integración de *todos* en esta sociedad demanda de los centros escolares superar la tentación fácil del "didactismo" y apostar por un nuevo modo de entender y hacer la educación: que ésta se fundamente en la ética de la alteridad y tenga como objetivo el reconocimiento y la acogida del otro. Y exige del conjunto de la sociedad, aceptar que los "otros", los diferentes, los que vienen de fuera, traen consigo un bagaje cultural que nos puede enriquecer; pero, sobre todo, que detrás de cada inmigrante hay siempre "alguien", una persona con rostro que demanda ser reconocida y acogida en lo que es. Este nuevo enfoque hará posible un *ethos* en las aulas y en las relaciones sociales que facilitará la convivencia y el respeto a las creencias y estilos de vida plurales en una sociedad compleja como la nuestra.

Resumen

En este artículo se aborda el difícil problema que la inmigración presenta en la sociedad desarrollada del occidente europeo. La necesidad de integrar a los grupos minoritarios procedentes de la inmigración y evitar así situaciones de aislamiento de dicha población, demanda actuaciones educativas tanto en los centros escolares como en el conjunto de la sociedad. En este trabajo se reclama un *nuevo modelo* de educación intercultural que haga recaer la acción educativa no tanto en la "comprensión intelectual" de las diferencias culturales cuanto en la aceptación y acogida de la *persona diferente*, por su cultura o etnia. Se hacen propuestas educativas que se concretan en: cambio de modelo de educación intercultural, implicación de la familia y de la sociedad en el cambio de actitudes hacia los inmigrantes, necesidad de no atribuir un sentido metahistórico o esencialista a la identidad cultural, recuperación de la dimensión ética y política de la acción educativa.

Palabras clave: inmigración, diferente cultural, identidad cultural, educación intercultural, alteridad, ética y moral.

Referencias bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. (2001) *La educación intercultural* (Barcelona, Idea Books).

Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona, Península).

Azurmendi, M. (2003) *Todos somos nosotros* (Madrid, Taurus).

Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2003) "La mirada excéntrica. Una educación desde la mirada de la víctima", en: J. Mª. Mardones y R. Mate (eds.) *La ética ante las víctimas* (Barcelona, Anthropos) pp. 195-218.

Bárcena, F. (2005) *La experiencia reflexiva en educación* (Barcelona, Paidós).

Bauman, Z. (1997) *Modernidad y holocausto* (Madrid, Sequitur).

Bello, G. (2004) "Etica contra la ética. Derechos humanos y derechos de los otros", en M. Barroso y D. Pérez Chico (Eds.) *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas* (Madrid, Trotta) pp.83-110.

Berger, P. y Luckman, Th. (2001) *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires, Amorrortu).
Bolívar, A. (2001) "Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura", *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 265-288.
Camps, V. y Giner, S. (1998) *Manual de civismo* (Barcelona, Ariel).
Castoriadis, C. (1999) *Figuras de lo pensable* (Madrid, Cátedra).
Chalier, C. (2002) *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas* (Madrid, Caparrós).
Cortina, A. (1997) *Ciudadanos del mundo* (Madrid, Alianza).
De la Dehesa, G. (2000) *Comprender la globalización* (Madrid, Alianza).
Díaz-Aguado, Mª. J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo* (Madrid, Pirámide).
Duch, Ll. (2005) *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1* (Madrid, Trotta).
Escámez, J. (2003) "La educación para la participación en la sociedad civil", *Revista de Educación*, número extraordinario, 2003, pp. 191-211.
Fernández Enguita, M. (2001) *Educar en tiempos inciertos* (Madrid, Morata).
Gadamer, H. G. (1990) *La herencia de Europa* (Barcelona, Península).
García García, J. L. (1999) "Razones y sinrazones de los planteamientos multiculturalistas", en F. J. García Selgas y J. B. Monleón (eds.) *Retos de la postmodernidad* (Madrid, Trotta).
Gimeno, J. (2001) *Educar y convivir en la cultura global* (Madrid, Morata).
González de Cardedal, O. (2004) *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa* (Madrid, PPC).
Habermas, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política* (Barcelona, Paidós).
Hoffman, M. L. (2002) *Desarrollo moral y empatía* (Barcelona, Idea Books).
Iacono, A. M. (2000) "Raza, nación, pueblo: caras ocultas del universalismo", en H. C. Silveira (ed.): *Identidades comunitarias y democracia* (Madrid, Trotta) pp. 95-111.
Jordán, J. A. ; Ortega, P. y Mínguez, R. (2003) "Educación intercultural y sociedad plural", *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 14, pp. 93-119.
Juliá, S. (2005) *Historia de las dos Españas* (Madrid, Taurus).
Kymlicka, W. (2003) *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía* (Barcelona, Paidós).
Lévinas, E. (1993) *Humanismo del Otro Hombre* (Madrid, Caparrós).
Lévinas, E. (2001) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-Textos).
Maalouf, A. (1999) *Identidades asesinas* (Madrid, Alianza).
Manen, v. M. (1998) *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica* (Barcelona, Paidós).
Manen, v. M. (2003) *El tono en la enseñanza* (Barcelona, Paidós).
Marchesi, A. (2000) *Controversias en la educación española* (Madrid, Alianza).
Mármora, L. (2002) *Las políticas de migraciones internacionales* (Barcelona, Paidós).
Mèlich, J. C. (1998) *Totalitarismo y fecundidad* (Barcelona, Anthropos).
Mèlich, J. C. (2001) *La ausencia del testimonio* (Barcelona, Anthropos).
Ortega, P. y Mínguez, R. (2001a) *La educación moral del ciudadano de hoy* (Barcelona, Paidós).
Ortega, P. y Mínguez, R. (2001b) *Los valores en la educación* (Barcelona, Ariel).
Ortega, P.; Mínguez, R. y Saura, P. (2003) *Conflicto en las aulas* (Barcelona, Ariel).
Ortega, P. y Mínguez, R. (2003) "Familia y transmisión de valores", *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, Vol. 15, pp.33-56.
Ortega, P. (2004) "Moral education as pedagogy of alterity", *Journal of Moral Education*, Vol. 33, Nº 3, pp. 271-289.
Ricoeur, P. (2005) *Caminos del reconocimiento* (Madrid, Trotta).
Rodríguez, A.; Bernal, A. y Urpi, C. (2005) *Retos de la educación social* (Pamplona, Eunate).
Sarramona, J. (2003) "La perspectiva tecnológica en la acción educativa", en P. Ortega (Ed.) *Teoría de la Educación, ayer y hoy* (Murcia, SITE) pp.159-201.
Silveira, H. C. (2000) "Introducción : La vida en común en sociedades multiculturales. Aportaciones para un debate", en H. C. Silveira (coord.) *Identidades comunitarias y democracia* (Madrid, Trotta) pp. 11-43.
Steiner, G. (1998) *Errata. El examen de una vida* (Madrid, Siruela).
Steiner, G. (2001) *Extraterritorialidad* (Madrid, Siruela).
Thomas, H. (1997) *La production des exclus* (Paris, PUF).
Todd, S. (2003) *Learning from the other* (New York, State University).
Velasco, D. (2003) "Ética y políticas para una ciudadanía universal", en J. A. Zamora (coord.) *Ciudadanía, multiculturalidad e inmigración* (Estella-Navarra, Verbo Divino).
Yurén, Mª T. (1995) *Eticidad, valores sociales y educación* (México, UPN).
Zubero, I. (2003) "El reto de la inmigración: acoger al otro y ampliar el nosotros", en J. A. Zamora (coord.) *Ciudadanía, multiculturalidad e inmigración* (Estella-Navarra, Verbo Divino) pp. 135-163.

Patricio Bayardo Gómez

IDENTIDAD Y CULTURA DEL CALIFORNIO MEXICANO - EL MITO DE SU PRAGMATISMO -

A la memoria de José T. Laris, Pablo L. Martínez y Salvador Reynoso, inolvidables Maestros de Historia.

Antes de escribir estas notas - madeja de atisbos e intuiciones - me pregunté a quién le interesa acercarse al perfil del mexicano que vive y se avecina en la California Mexicana -exceptuando el ámbito académico, claro - habida cuenta de otros temas que ocupan el interés de la denominada opinión pública informada, que versan sobre los acontecimientos políticos, sociales, económicos que han marcado el rumbo en México al inicio de este siglo.

Con la publicación de *Teoría del Fronterizo y otros ensayos. Tijuana, Ibó-Cali, 1973,* y posteriormente con adiciones al ensayo central en *El Signo y la Alambrada. Ensayos sobre Literatura y Frontera*. Tijuana, Programa Nacional de las Fronteras- Río Rita, 1999, dejé un vislumbre incipiente y me propuse un difícil reto.

En un ensayo de más de nueve cuartillas - *Teoría del Fronterizo* – intento la descripción del mexicano que nace y se avecina en la frontera, sus avatares histórico-políticos, las notas psicosociales del mexicano, el nacimiento de un nuevo mestizaje, la incesante migración interna e ilegal inmigración.

A más de veinticinco años de su publicación, a juicio de mis críticos, muchos señalamientos siguen válidos, aunque la realidad añade algunos tópicos que no se plantearon inicialmente la inseguridad pública, el crecimiento de las ciudades, visto desde la óptica bajacaliforniana - Tijuana, principalmente - que conlleva demanda de servicios públicos, vivienda, educación, empleo, salud, etc.

No siendo historiador ni sociólogo, este boceto teórico pretende ampliar, en lo posible, una teoría del californio mexicano y ayudados por la ciencia histórica y la literatura podamos intentar su configuración y ver en su dimensión los claroscuros de su devenir existencial e histórico.

Pido de antemano disculpas a sociólogos, y particularmente a historiadores, porque el tema obliga a una apretada síntesis histórica, ciertamente imperfecta y llena de omisiones. La osadía de intentar esta teoría tiene dos riesgos: repetir lo dicho y no comprobar lo aseverado. Nos quedamos en la doxa, es decir, en la opinión, con la propuesta de mover la curiosidad a quienes no se han adentrado por estos caminos.

I.-

La perla y su concha

La historia de la Antigua California está unida a la Nueva España: sus grandezas, fracasos y miserias. El imperio de Carlos V tenía su mira puesta en el Oriente y esto equivalía a especias, telas, tapices - y por qué no, tierras- parte de los satisfactores de un imperio en extensión, que iba a un primer ensayo de globalización, versión hispánica.

América - toponimia que aparece en un mapa de Martín Walldesmüller recién entrado el S. XVI (1504) - indisolublemente va unida a Catay (China) y Cipango (Japón). En medio de Occidente y Oriente se dibuja en los primeros mapas del orbe *novis* el continente americano; añadida a la nación mexicana y en la región noroeste una isla, una

lengüeta de tierra, para otros el misterioso estrecho de Anián, que de acuerdo a los estudiosos comenzaron a llamar **California**, cartógrafos, navegantes, capitanes, a partir de 1540. Se afirma que los enemigos de Hernán Cortés la llamaron así en son de burla por no haber encontrado las famosas riquezas que se suponía guardaba esta misteriosa región, excepto las perlas que libérrimamente les obsequiaban los antiguos californios.

Hernán Cortés al regreso de su primer viaje a España investido como Capitán General del virreinato y Marqués del Valle de Oaxaca, reinicia el descubrimiento del mar del Sur con una expedición a las Islas Malucas, como nos lo hace saber el maestro Miguel León Portilla en su *Cartografía y Crónicas de la Antigua California* (1).

La isla de Cihuatán (Cihuatlán, "tierra de mujeres"), fue el *imago mundi* de conquistadores por su cuenta y riesgo -Hernán Cortés, Nuño Beltrán de Guzmán, Pedro de Alvarado- . A ésta leyenda poderosa, se añade la tramada por Fray Marcos de Niza quien propaga la existencia de las siete ciudades del oro -Quiviria y Cibola como emblemas.-

En siglo y medio se gestaron diecisiete expediciones y todas fracasaron. Su historia es elocuente: Diego Hurtado de Mendoza (1531) se pierde en el Mar Pacífico, Diego Becerra es asesinado en un motín a bordo (1533), el piloto Fortín Jiménez de Bertandoña, primer occidental en llegar a la bahía de La Paz, es asesinado por los guaycuras; Hernán Cortés estuvo a punto de naufragar en el Mar Bermejo (1535), Francisco de Ulloa que recorrió el golfo Californio y llega a la isla de Cedros, desaparece (1540), Juan Rodríguez Cabrillo escala hacia la futura Alta California y muere en una isla (1584), y sólo Sebastián Vizcaíno sale indemne de dos viajes (1592 y 1604).

La antepenúltima expedición confiada a Isidro Atondo y Antillón, que confirmaría las rutas señaladas por Ulloa y Cabrillo (1684), sería la clave para el porvenir de la península. En ella viajaban los jesuitas Francisco Eusebio Kino y Matías Goñi - el primero como cosmógrafo de su Majestad - fundando la misión de San Bruno. Kino lograría interesar al rey Felipe IV y obtener el permiso para poblar California. Pero sería Juan Ma. Salvatierra quien se hiciera cargo de este proyecto en 1697.

California ¿identidad literaria?

De acuerdo a investigaciones de ameritados antropólogos, los restos más antiguos del hombre peninsular datan 12 mil años. Hay una teoría en base a estudios de osamentas, que los pobladores de la región sur tienen una estructura similar a los habitantes de Lagoa Santa, en Brasil (2).

Si el descubrimiento geográfico, lento y largo, su accidentada exploración y poblamiento es una epopeya, el origen del nombre, **California**, sigue siendo un enigma lingüístico y permanece en absoluto anonimato el nombre de quien lo usó por primera vez. El lugar común de donde emergen todas las referencias es un capítulo de la novela *Las Sergas de Esplandián* donde se dice:

> *"Sabed que a la mano diestra de las Indias*
> *hubo una isla llamada California,*
> *muy allegada a la parte del Paraíso Terrenal"*

de Garci Ordoñez de Montalvo, publicada en 1510, y se presume, uno de los libros leídos por algunos conquistadores. De acuerdo a los investigadores de la identidad del californio mexicano, que han visto en el fragmento de un capítulo de un libro de caballería, obra que una inmensa mayoría de aficionados al tema no hemos leído, era una isla

gobernada por la reina Calafia y mujeres de descomunal belleza y estatura, donde los varones, al nacer, eran sacrificados, llena de riquezas, es su origen literario, una especie de paraíso perdido.

Esta alegoría de la isla de California - mítica y breve descripción - es la de un elegante jardín de la no menos idílica y lejana Mesopotamia, una tierra exuberante totalmente ajena a las inmensas cordilleras semidesérticas, escasos ríos y valles de la California Mexicana de acuerdo a un estudioso de esta obra, Salvador Bernabeu Albert. (3)

Síndrome de una perdida subcultura

Los antiguos californios - pericúes, guaycuras, en la parte sur, cochimíes en la zona central y al norte – eran hombres y mujeres nómadas detenidos en el periodo paleolítico de acuerdo al historiador Pablo L. Martínez. (4) Se trata de rudimentarios recolectores, pescadores, con una mínima organización social, pero carentes del genio arquitectónico de las zonas más pobres de Mesoamérica.

Si bien, los enviados de Hernán Cortés no fueron bien recibidos por los californios, esto se debe a la imprudencia y desmanes de Fortún Jiménez y compañía, asesinado a causa de sus tropelías. Posteriormente Eusebio Kino fue bien recibido en Loreto, aunque no deja de ser revelador que entre 1735-37 hubo una gran rebelión de los nativos en el sur, muriendo los misioneros jesuitas Tamaral y Carranco, cruelmente martirizados.

Con sus razones, sentimientos, aparece el síndrome de una perdida subcultura o el trauma de la conquista: una tierra arrebatada, el honor mancillado, una raza diezmada, un reclamo de los californios del siglo veintiuno. Es el sentimiento de quienes interpretan ésta etapa histórica y apuntalan un saldo negativo a la conquista de los antiguos californios.

El historiador sudcaliforniano Pablo L. Martínez, asienta que a la llegada de los españoles a la península no había más de 50 mil moradores. Estudios posteriores demuestran que a lo largo de ochenta años (1697-1767), los antiguos californios fueron víctimas de viruela, el mal gálico, de tal manera que a la expulsión de los jesuitas había siete mil indígenas.

Los pintores anónimos

La búsqueda de la antigua cultura californiana es magra. Los misioneros rescataron leyendas y cosmovisiones que parecen ser un sincretismo, un añadido a la visión cristiano-católica del origen del mundo.

No se ha dicho con precisión si el descubrimiento de las pinturas rupestres se debe a los misioneros Juan Baegert o Konsang, entre los paralelos veintisiete y veintiocho, al noroeste de San Ignacio de Kadekaamán. Los estudiosos citan a Miguel del Barco como fuente inicial.

"La búsqueda de la antigua cultura californiana es magra. Los misioneros rescataron leyendas y cosmovisiones que parecen ser un sincretismo..."

El ingeniero francés León Diguet que trabajó en la mina El Boleo, en Santa Rosalía, en un reporte de 1899, consigna la obra de los pintores anónimos. (5)

Pero es a mediados del siglo veinte cuando Barbo Dalgren y Javier Romero, publican un extenso reportaje sobre la cueva de San Borjitas en la revista *Cuadernos Americanos*, dando una prolija descripción sobre las pinturas rupestres, con fotografías a todo color, del interior de la cueva, y blanco y negro, de Fernando Jordán. (6)

La perspicacia del misionero jesuita Tirsch -pintor- captó en uno de su lienzos la vida cotidiana de un estamento misional, diríamos un clásico burgo: una iglesia, casas, torre de vigía, cercados por una empalizada hecha con palmas y barro, lo que acaso seria la vida diaria de Santiago.

Bajo el signo de la adversidad

La configuración histórica, política, económica, poblacional de la California Mexicana es una larga lucha contra la adversidad. Compuesta por diversas etapas donde se combina lo sublime con lo patético, lo trágico con lo cómico, lo real con lo sostenimiento de la colonia, sin tener que responder

mas que ante sí mismos del manejo de esos recursos, provenientes, en su origen de personas particulares¨. (7)

Una lista de nombres tristemente olvidados, que deberían estar en los pueblos, escuelas, calles de Baja California, honran esa empresa misional Francisco Píccolo, Manuel de Basaldúa, Pedro de Ugarte, Julián de Mayorga, Nicolás Tamaral, Everardo Hellen, Jaime Bravo, Clemente Guillén, Ignacio Nápoli, Juan Bautista Luyando, José de Echeverría, Segis-mundo Tavaral, Lamber-to Hostell, Fernando Konsag, Jorge Rertz, Wenceslao Link, Victoriano Arnés y Juan José Diez, junto con Kino y Salvatierra.

No hay que dejar de mencionar a los historiadores Juan Jacobo Baegert, Miguel Venegas, Miguel del Barco y Francisco Javier Clavijero. Una veintena de ellos provenían de diversos países europeos, es la olvidada legión de ¨las sotanas negras¨, expulsados de América y España por Carlos III, en 1767, por intrigas palaciegas.

El ímpetu jesuítico no pudo ser continuado por los discípulos de Francisco de Asís, que estuvieron hasta 1773. Los de Domingo de Guzmán se quedarían con esa encomienda hasta 1856 en el sur y 1840 en el norte.

La lejana Independencia

Como al resto del territorio nacional, el desamarre de la Colonia no fue un proceso instantáneo. Hay la pista no confirmada, de que llegaron agentes de la insurgencia a Loreto para secundar la causa del párroco Miguel Hidalgo, quien por cierto tuvo un homólogo, dominico, en la misión de Sto. Domingo, de acuerdo a la relación de párrocos de ésa misión. (8)

La guerra de Independencia afectó la situación económica de las misiones, su avituallamiento y los pagos al gobernador, comandante y soldados. Tarde, pero con resistencia, se jura la Independencia en 1822 en Loreto y San Vicente. Recientemente se investigó que no hubo representante de la diputación provincial en el debate y jura de la Constitución de 1824, porque el que se nombró pertenecía a la adminis-tración central. (9)

Lucas Alamán fundó la Junta de Fomento de las Californias para promover la colonización, pero no tuvo éxito. Valentín Gómez Farías expide en 1833 la Ley de Secu-larización de la Misiones de California, un antici-po a lo que serían las Leyes de Reforma, pero también fracasó.

El embate de la Intervención Norteamericana

Los estudiosos de la época señalan que los gobiernos de Jackson y Polk, ya tenían tramada la invasión a la California Mexicana. Es sintomático que antes de la declaratoria de la guerra (1846-1848), hubo un desembarco de la armada norteamericana en el puerto de Monterrey, Ca., y al estallido de la invasión, la toma simultánea de San Diego, San José del Cabo, Mulegé y La Paz.

Hubo dos batallas, una en Mulegé (1847) donde los norteamericanos abandonaron la plaza y en Todos Santos (1848). En San José del Cabo y La Paz, los mexicanos, sin éxito, atacaron a los invasores. A mediados de 1848 llegó la noticia de la firma del Tratado de Guadalupe – Hidalgo. En las negociaciones del tratado, Mr. Nicolas Trist, representante de USA, no cejó en su insistencia para que Baja California entrara en esa negociación. Dios nos salvó con su mano escribiendo que permaneciéramos unidos a la endeble federación mexicana. (10)

La ¨República de Sonora y Baja California¨

El fin de la guerra invasora no amainó los afanes anexionistas de hombres ambiciosos como Joseph Morehead y William Walker. La Alta California se llenó de gambusinos y la ambición de poseer minas en Sonora, los llevó a la osadía de pasarse por ¨colonos¨.

Como salido de una ópera bufa, William Walker, abogado y médico, llega al puerto de La Paz en diciembre de 1853 con 43 hombres.Dice la historiadora Angela Moyano Pahissa: ¨!Walker entró al puerto enarbolando la bandera mexicana para cogerlo por sorpresa¡ En media hora los filibusteros tomaron sus presas. Acto seguido

cambiaron la bandera mexicana por la de la República de Baja California y Sonora. El ¨coronel¨ Walker asumió el título de presidente de la nueva república. Proclamó que ¨ la República de Baja California es declarada libre, soberana e independiente, y renuncia para siempre a su alianza con México¨. La constitución sería similar a la de Lousina, aceptando la esclavitud, por supuesto¨ (11)

Expulsado por los patriotas llega a Ensenada, hace su base en San Vicente Ferrer, perseguido por Antonio Meléndrez sale del país en 1854: así termina la aventura de un excéntrico.

Se alquila territorio

Baja California ha sido uno de los pocos estados -sino el único- donde la repercusión de los problemas nacionales del siglo XIX han tenido un leve y casi simbólico impacto. La Constitución de 1857, por ejemplo, fue unánimente jurada por la diputación provincial, se envió un contingente para apoyar a Juárez contra la Intervención de Napoleón III y hubo adeptos a la causa de Maximiliano.

Después de la muerte de don Benito Juárez, se desata la lucha por el poder entre juaristas, porfiristas y lerdistas, destacando la figura del general Manuel Márquez de León - nativo de Todos Santos - quien ocupa una curul, apoya militarmente a Juárez, pero posteriormente se suma a las filas de Porfirio Díaz, cuando don Benito se reelige. En 1879 renuncia a un cargo militar, inconforme por el asesinato de unos civiles antiporfiristas en Veracruz. Convencido de que Porfirio Díaz se reeligiría en 1884, Márquez lanza un manifiesto a la nación para derrocarlo y acaudilla un movimiento armado, pero la asonada no tuvo eco.

En 1864 Benito Juárez a través de Matías Romero, Ministro de Fomento, otorga a Jacob P. Leese la concesión de tierras baldías, por una superficie superior a dos millones de hectáreas, documento que publica don Pablo L. Martínez en su *Historia de Baja California.* (12) Leese y socios hicieron una gran campaña publicitaria en la prensa estadounidense para vender terrenos, uno de los ¨ganchos¨ era la promoción de una tierra exuberante donde se daban dos cosechas al año, pero también la leeseana concesión se fue a pique, ya que se canceló en 1871.

Con la Ley de Colonización (1883), cuatro empresas obtienen permiso para adquirir terrenos "a diez centavos por hectárea ". En el Norte se le conceden a Luis Huller 5,458. 679 Has. y para Adolfo Bulle 709, 295. Y en el Sur a Flores, Hale y Cía. 1,415. 243 Has. y a Pablo Macedo 494, 051, Venustiano Carranza les rescindió el contrato (1917). Abelardo L. Rodríguez puso a disposición de la Secretaria de Agricultura y Fomento (1933) un millón doscientas cincuenta mil hectáreas. (13)

La Revolución Mexicana... ¿Ausente?

La tenencia de la tierra repartida a mexicanos - Arguello en Tijuana, Machado en Rosarito, Andrade en Mexicali - que juntas suman más de ciento veinte mil hectáreas, los cacicatos, el centralismo, la escasa población, la sombra de las concesiones, eran motivo suficiente para que agricultores, ganaderos, mineros, hubieran apoyado a la Revolución Mexicana .Había en la península 62,272 Has. (14)

Si bien hubo poca adhesión a la causa maderista en el Norte y Sur peninsular, no deja de llamar la atención la resistencia a Victoriano Huerta y la unión a Carranza por el Gral. Félix C. Ortega en Baja California Sur, quien se enfrentó a las fuerzas huertistas por más de un año, hasta que las repelieron con el apoyo de los generales Obregón e Iturbe.

La influencia de Ricardo Flores Magón - antes y después de la muerte de Madero - llevó a su causa a políticos como Antonio I. Villarreal, Praxedis G. Guerrero, Esteban Baca Calderón. Algunos lo siguieron, otros se sepa-raron por su antimaderismo. Los seguidores magonistas pusieron en práctica sus prédicas contra ¨la revolución burgesa¨. Además, su exilio en Los Angeles, Cal., les permitió a Flores Magón, sobre todo a Ricardo, jugar un rol importante como líder.

En enero de 1911 hicieron su aparición en Mexicali grupos arma-dos conocidos como ¨filibusteros¨, que en realidad eran magonistas. Perseguidos por tropas federales llegaron al sur de Ensenada. En junio más de cien soldados de paga alentados por Dick Ferris, dueño de un circo, tomaron Tijuana, bajo la consigna de fundar la ¨República Socialista de Baja California¨, hicieron de las suyas con la población civil, expulsándolos del territorio nacional el ejército porfirista a fines de ese mes.

"A quinientos años de la conquista europea la herida no se cierra. El mexicano se siente humillado, ofendido, masacrado..."

Los devenires de la geo-política

El californio mexicano puede decir que su capital histórica es Loreto, que se traslada a La Paz en 1829, a causa de un huracán que dejó en mal estado su escasa infraestructura. En 1804 se dividen la Alta y Baja California, se crean los Partidos Norte y Sur (1858- 1888): los Distritos (1888-1931), los Territorios – Norte- (1931-1952) y - Sur - (1931- 1982) .Ensenada es capital del Distrito Norte (1882) y es cambiada a Mexicali por el Crnl. Esteban Cantú (1914).

No obstante estas variaciones geopolíticas, Loreto es la capital histórica de la Antigua Vieja California, que tiene una vigencia de 1767 a 1829. Es la "misión madre" o "misión piloto", la guía de un proyecto cultural de sólida estructura.

La enorme extensión territorial, su lenta y accidentada comunicación terrestre, mantuvieron una distancia geopolítica entre el norte y el sur.

Hacia 1919 con la Ley Volsted que prohibía el consumo, venta y fabricación de bebidas alcohólica en la Unión Estadounidense, muchas rancherías y congregaciones de la frontera comenzaron a crecer - entre ellas Tijuana y Mexi-cali -, en la primera el Hipódromo y Casino de Agua Caliente fue el signo de una nueva ciudad del oro, los nuevos conquistadores vinieron de todas partes hasta que la Meca hidrocálida fue cerrada por decreto presidencial en 1938.

Los Ayuntamientos, supri-midos durante el régimen de Emilio Portes Gil en la ciudad de México y Territorios (1929), debilitaron la participación ciudadana.

La propuesta de crear un estado libre y soberano tiene como antecedentes el Partido Acción Cívica (1933) y Partido Pro- Estado Libre (1939), ésta lucha logró uni-ficar a todas las fuerzas políticas existentes a mediados de los 40's. Salvador Rosas Magallón, uno de los iniciadores del Partido Acción Nacional, sostenía que había que reinstalar los Ayunta-mientos antes de que Baja California se incorporara al pacto federal.

Franceses, chinos, rusos, hindúes, ingleses, judíos, quisieron encontrar en esta tierra una nueva utopía como señala David Piñera Ramírez (15). Durante los periodos de Lázaro Cárdenas y Manuel Ávila Camacho se dio la paradoja que los cardenistas vinieran a poblar los valles de Mexicali y San Quintín, y los sinarquistas el de Santo Domingo, en Baja California.

Es difícil hablar de homegenidad en materia de ideologías políticas o de la prevalencia de una sola corriente, contra la inexistencia de otras. Testigos de la época afirman que en las elecciones presidenciales de 1952 el general Miguel Henríquez Guzmán tuvo una alta votación en el valle de Mexicali, y que esto se repitió en todo el estado en 1958, a favor de Luis H. Alvarez del PAN.

El ascenso de la oposición a la gubernatura en 1989 con Ernesto Ruffo Appel, postulado por Acción Nacional, rompiendo con los gobiernos emanados del Partido Revolucionario Institucional desde 1953, es un capitulo reciente de la historia política de Baja California, que cuenta con analistas, biógrafos y es fuente de referencia a partir de los últimos catorce años.

II.-

Cómo es el californio mexicano

Los análisis que se han hecho del mexicano, lo ubican como un ser en permanente lucha entre su identidad indígena y española. Las amplias gamas del mestizaje en México lo perfilan como dependiente de su entorno, es decir, de su cultura, este mestizaje convence a unos, desencanta a otros. Lo español, aparentemente, se borró hace siglos, pero lo ancestral permanece.

No puede ocultarse el complejo de inferioridad en el indígena y el mestizo, y la superioridad en el criollo. A quinientos años de la conquista europea la herida no se cierra. El mexicano se siente humillado, ofendido, masacrado. No lo perdona, no acepta la transculturación, particularmente el que no comparte la tesis de una conquista espiritual dotada de un profundo sentido humanista.

Aunque la enseñanza de la Historia de México tiende a establecer coordenadas y estereotipos: conquistados vs. conquistadores, liberales vs reaccionarios, es difícil definir el prototipo del mexicano Si ha sido difícil hacer un ¨ perfil del mexicano¨ - allí están las tesis de Antonio Caso, Samuel Ramos, Octavio Paz, Santiago Ramírez, Jorge Portilla, Oscar Monroy Rivera, Roger Bartra - es más árduo esbozar un prototipo del californio mexicano.

En la California Mexicana no hubo mestizaje. Salvatierra prohibió a su magra tropa – un alférez, siete soldados y tres indígenas- se casaran con mujeres californianas, previniendo posibles contagios. Los soldados célibes eran enviados a Sonora y Sinaloa a contraer nupcias, sin embargo la medida no evitó la aparición de enfermedades endémicas y la paulatina desaparición de su población nativa.

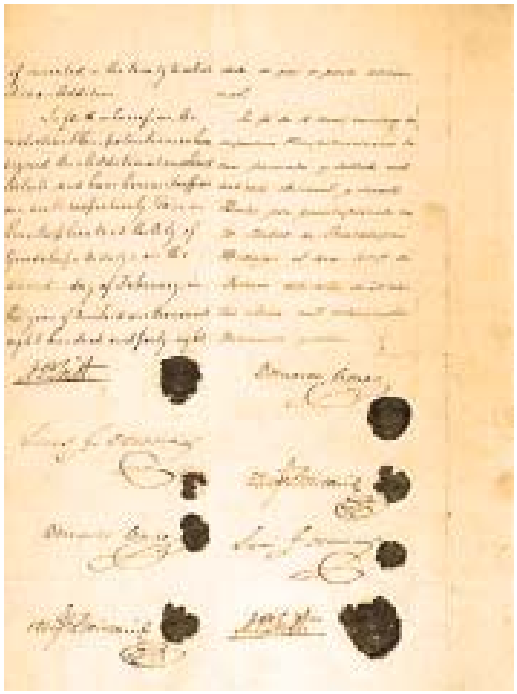
La nueva cultura se acuña, crece, con un pasado indígena que no tenía memoria. Cuando a los antepasados californios se les peguntaba sobre el significado de sus pinturas, respondían que ignoraban su significado. Acaso el rito católico sustituyó al guama por el misionero, las imágenes de la virgen de Loreto a las difuminadas figuras de las cuevas, y el matrimonio cristiano a la poltrona poligamia.

El gobernador viene de otras tierras, el comandante es mestizo, el soldado de cuera o

¨cholo¨. El comerciante, el buscador de minas, el filibustero, coexisten con el ranchero y el latifundista.

El laberinto de la californeidad

El laberinto de la californeidad se inicia con un pasado indescifrable. No sabemos si los guaycuras y pericúes, fueron de origen asiático o indoamericano. Las pinturas rupestres, a primera vista, nos hablan de un pueblo en movimiento, atrapado en las cuatro estaciones, celebrando los solsticios y equinoccios en cuevas perdidas en serranías, bahías, colinas. Sigue siendo un lenguaje cifrado, donde un duotono nos recuer-da un antiguo valor de los nahuas, el rojo y el negro, símbolos del bien y el mal.



La huella del conquistador dejó un horizonte geográfico que ensanchó las fronteras de la Nueva España. Cortés, Rodríguez Cabrillo, Vizcaíno, no fundaron familias, construyeron pueblos, haciendas, ranchos. La California mexicana les dio perlas, de la misma manera que penas y descalabros. La realidad se estrelló contra la leyenda. Ni Quivirias, ni Cíbolas, ni Cihuatanes. La California fue un sueño, primero dulce, luego amargo, que se transformó en pesadilla para muchos de sus frustrados conquistadores.

Pero una especie de aura permanecía: la de la esperanza. En el concepto de Colonia, como se maneja en la historia, se podía encasillar el periodo misional jesuítico (1697–1767) el más prolijo y completo, sin escatimar la obra Franciscana y Dominica. La conquista espiritual de las Californias es una obra tardía, no precisamente del gobierno español, sino de órdenes religiosas y particulares. El Rey es el prestanombre de una empresa que su Virrey no quiso afrontar. La santa terquedad de los hijos de Ignacio de Loyola logró una organización, modelo de subsidiaridad. Un modelo único e irrepetible. Trunca, y después saqueda, la cultura misional deja en la identidad californica el valor permanente de una fe que reconcilia al hombre con su Creador y le da motivos para enfrentarse a la existencia con sabiduría.

El hombre y la sociedad californiana, visto en la perspectiva histórica, han vivido un laberinto de la soledad – Octavio Paz dixit -. Cabe hacer algunos apunta-lamientos en esta segunda parte, para señalar algunos goznes históricos que a nuestro parecer es necesario, dado que en el esfuerzo de síntesis de la primera parte, se intenta una primera pano-rámica histórica.

El desamarre misional le conllevó a una serie de aditamentos: la figura del gobernador, que sustituía al jefe militar, los ayuntamientos electos por mayoría en algu-nas ciudades de Sudcalifornia, un dato que nos parece interesante señalar, son lentas transformaciones estructurales. Al venir la Independencia, con excepciones, no ocasionó ni adhesiones, ni revueltas. Lejos estaba el centro del país, por ende lejanas, igualmente las batallas y conflictos políticos.

La Baja California se suma a la Independencia na-cional como una inercia y esto la lleva al escenario de los cambios políticos sucedidos entre 1822 y 1846, con el consecuente embate de la invasión norteamericana. En 1848 las dos Califonias se parten definitivamente, ésto no fue motivo de quebrantos. En el norte se dio el fenómeno de los que quisieron seguir perteneciendo a México o los que se adhirieron a su nueva nacionalidad, algunos de nombre ilustre se sumaron a la causa invasora y sus apellidos llevan el cuño de una ranchera aristocracia.

Con el Tratado de Guadalupe-Hidalgo nace la nueva frontera norte, como lo apunta Raúl Rodríguez González.(16) Entre invasiones de

apaches en Chihuahua e intentos de invasión por la vía diplomática o los sueños no tan guajiros de algunos aventureros tipo Walker, y no varias concesiones fallidas, transcurre la segunda mitad del siglo diecinueve.

Políticamente liberal el californio mexicano no es ajeno a la Reforma y la República Restaurada. Los núcleos juaristas actuaron en consecuencia, a su hora, man-dando contingentes, pero la sociedad no se escindió como en otros lugares del país en dos bandos irreconciliables. El antiporfirismo del general Manuel Márquez de León es una señal que barruntaba la tormenta de 1910, ya el hecho de que éste militar lanzara un manifiesto contra el político oaxaqueño, nos habla de una tendencia política digna de señalarse....

Las concesiones a nor-teamericanos, franceses e ingleses, van dejando en el camino mechas susceptibles de encenderse. Uno de los más conocidos es el mineral El Boleo en Santa Rosalía, B. C. S., concesión cedida a los trabajadores a mediados del siglo veinte. Las ambiciones de Lesse y Huller, terminan en ilusiones fallidas. Durante ese periodo - como apuntan los historiadores actuales - se da el fenómeno de "los ranchos",una Baja California guarecida por ganaderos y agricultores que vigila la acechanza de los anexionistas.

El siglo veinte recibe a una Baja California que en lo arquitectónico, político, educativo semeja una serie de pequeños burgos incomunicados. Loreto, La Paz, Ensenada, son pequeños poblados, mientras que Tijuana y Mexicali minúsculas congregaciones. La Revolución, masivamente hablando, no tuvo adeptos.

La serie de episodios entre enero y junio de 1911 en Mexicali, Tijuana,"El Álamo", al sur de Ensenada, son, acaso, enfrentamientos entre militares, civiles mexicanos, magonistas y soldados de paga, éstos expulsados por Tijuana.

Lejos de la revuelta entre las facciones revolucionarias, la California mexicana se llena de refugiados de todos los bandos, lo mismo un José Vasconcelos de visita en Mexicali y Ensenada hacia 1919, como lo hace constar en *La Tormenta y Visiones Californianas* (17), que huertistas, villistas, carrancistas, cristeros.

De no haberse dado la prohibición alcohólica en la Unión Americana a raíz de la Ley Volsted, muchas de las ciudades fronterizas mexicanas no existieran, o su desarrollo se hubiera postergado.

La recesión de 1929 fue un detonador, como dicen ahora los economistas: muchos repatriados se quedaron en los puertos fronterizos, particularmente una de las colonias antiguas de Tijuana – la Libertad- se inició de esa manera: era el preludio del poblamiento contemporáneo.

Visto de otra manera:, pareciera que las grandes reservas de tierra dada a latifundistas norteamericanos y mexicanos, estuvieran espe-rando la avalancha de mexicanos que se inicia a la mitad de los años treinta, con la oferta cardenista de poblar el valle de Mexicali y se reanuda veinte años después.

El Californio mexicano ¿es un hombre pragmático?

La Segunda Guerra propició que la economía del vecino país requiriera agricultores, obreros, profesionistas, que a través de un tratado, temporalmente trabajaron (1942-1964). La leyenda rosa del norte se robusteció en ese periodo. Millares de mexicanos se propusieron ingresar al "dream" americano y lo lograron. Otros fueron sistemáticamente expulsados y existe una enorme lista fúnebre de quienes murieron abandonados a su suerte o asesinados.

Las ciudades de la frontera se van poblando de connacionales que por diversas motivaciones llegaron a estas tierras. La frontera norte se convierte en otra Cíbola moderna. USA/ Norte o Norte / USA es una meta masiva, obsesiva. Los mexicanos se incorporan a la Alta o Baja California más preocupados por resolver la situación económica que hurgar en su pasado. El nuevo californio se adapta. Asimila nuevos usos: técnica, costumbres, giros lingüísticos. Para unos se convierte en un nuevo bárbaro del norte, para otros se agringa.

Como en todas las comunidades medianamente ordenadas, la división del trabajo, la producción y distribución de bienes y servicios,

le dan sustento a su economía. En este aspecto, quienes la generan -empresarios o industriales-, son minoría en relación con asalariados, agricultores, comerciantes, profesionistas. Estrictamente hablando no podemos afirmar que ser empresario es sinónimo de burgués o viceversa. El burgués tiene una ideología: el dinero, o pretende ser aristócrata. A este tipo de personas se les ha designado como pragmáticos y esto amerita un breve examen.

Intentar la descripción caracteriológica del mexicano, no es tarea fácil si se carecen de los instrumentos de medición apropiados. Los señalamientos siguientes son teóricos, sin encuesta.

El californio mexicano - nacido o avecindado - es una persona que posee una existencia única e irrepetible. Sus características psicosociales - actitudes, valores, lenguaje, vestimenta, dieta alimenticia, costumbres - son su éthos, es decir, una añadidura a su personalidad, producto del aprendizaje, la convivencia, es el talante que lo distingue de los mexicanos de otras latitudes.

La diversidad de talentos, temperamentos, caracteres, oficios, profesiones, nos coloca en un serio aprieto para tratar de encasillarlo en el estereotipo "los del norte son así" o "los de sur son asá". Puede, y de hecho es, superficial decir que el sudcaliforniano es sencillo, liberal, afable y de pocas virtudes "pragmáticas"; así como afirmar que el norteño es abierto, liberal y "pragmático".

No hay rasgo sobresaliente del ser mexicano que no incida en los californios contemporáneos. Si las virtudes del mexicano son: nobleza, servicialidad, tenacidad, amor a la tierra, religiosidad y sus defectos el pesimismo, la impuntualidad, improvisación, intemperancia, doblez; éstos coexisten en el californio mexicano formado en la disciplina, austeridad y la templanza.

El laberinto de la californeidad es la suma de la herencia biológica, los genes y fenotipos que han forjado por siglos su estilo de vida, Es de ayer y de ahora. Tiene lejanas amarras y cercanos parentescos. No hay californios puros ni de abolengo. No existe el colonialista, el independentista, el revolucionario, el liberal o conservador, socialmente, como un reflejo de la tradición mexicana, independientemente de las convicciones políticas del los hombres de ayer y de hoy, que se sientan adheridos a una corriente

Es riesgoso intentar una descripción del californio mexicano o bajacaliforniano de hoy, sin un instrumento de medición que nos lleve a la confirmación o rechazo de las teorías manejadas sobre el mexicano. Es materia de otra investigación que puede interesar a estudiosos del tema, particularmente a los sociólogos.

El mito de su pragmatismo

He puesto entre comillas *pragmático*, término derivado de una corriente filosófica iniciada por Charles S. Pierce (1879) y continuada por William James (1906) conocida como *Pragmatismo*. Se trata de un método que James popularizó en el ámbito académico de Norteamérica gracias a sus habilidades didácticas, influyendo en Europa en pensadores como Miguel de Unamuno, Henri Bergson y Giovanni Papini.

Dice William James en su conferencia "El significado del Pragmatismo": "El término proviene de la palabra griega *pragma*, que quiere decir *acción* y de la que provienen las palabras "práctica" y "práctico".

Pierce le otorga a las creencias un valor, como pivote de la acción. James, sintetizándolo, dice: "Nuestras creencias son en realidad acción [...] Para desarrollar el significado de un pensamiento, necesitamos determinar qué conducta pueden producir ".

James dice que el Pragmatismo..."No tiene dogmas, ni doctrina, excepto su método ", y puntualiza: "El pragmatismo suaviza todas las teorías, las hace flexibles y maleables. No constituyendo nada esencialmente nuevo, armoniza con muchas tendencias antiguas filosóficas". Ahora bien, el áncora de su sistema, a mi modo de entender, está en la siguiente tesis: "Se vuelve hacia lo concreto y adecuado, hacia los hechos, hacia la acción y el poder, Consideramos que una teoría es verdadera en proporción a su éxito". (18)

Para James su método es para la acción, es decir para vivirse. Las teorías filosóficas son verdaderas en relación con su éxito. Sin embargo,

el Pragmatismo no es un manual para atesorar dinero o ser "hombre de éxito ".

Henri Bergson publica un texto esclarecedor *"Sobre el Pragmatismo de William James, verdad y realidad"* (19). Hace una lúcida disertación sobre los basamentos de este sistema, insistiendo sobre aquellos apartados sujetos a interpretaciones equívocas.

En torno a sus tesis sobre la verdad, Bergson comenta: "Se ha dicho que el pragmatismo de James no era más que una forma del escepticismo, que rebajaba la verdad, que la subordinaba a la realidad material, que disuadía y apartaba de la investigación científica desinteresada. Tal interpretación no surgirá jamás en el espíritu de los que lean realmente la obra".

Se ha venido sosteniendo que ésta corriente influyó tanto en la mentalidad del norteamericano medio, que lo convirtió en una máquina de trabajo y atesoramiento de bienes materiales. Y que el mexi-cano que nace o vive en la frontera es influido por esa conducta.

Y se aplica peyorativamente al hombre de empresa - comerciante, industrial, banquero - lo cual resulta hilarante, porque es como si dijéramos que los anglosajones tienen la virtud de la practicidad y los hispa-noamericanos de la teoría.

Ni semántica, ni pragmáticamente esto es verdadero. En muchos de sus actos, hábitos, conducta, el hombre es teórico y práctico, y no puede ser unilate-ralmente lo uno o lo otro. Todo hombre acciona para ver realizada una creencia, una ideología, un acto de fe, así, desde esta perspectiva, todo ser humano es por natu-raleza pragmático.

El cultivo de la Filosofía, tanto en México como seguramente en otros países, ha sido de minorías, lamentablemente. El análisis, estudio, valoración de las llamadas doctrinas filosóficas, es tarea de maestros y pedagogos. Su divulgación no ha pasado del ámbito académico. Y en los estudiantes de nivel medio que estudian humanidades, la formación en la materia no es tan profunda. Quienes han aplicado este término al californio mexicano han leído superficialmente a James, o de plano, desconocen su tesis elemental.

El tema del pragmatismo es, fundamentalmente, una tesis filosófica. Sabido es que la filosofía es un quehacer desinteresado y sin ninguna utilidad material o pecuniaria. James sostiene que frente al racionalismo y el empirismo, el pragmatismo es una solución para llegar a la verdad.

En el ensayo *"El sentido del pragmatismo norteamericano"* de Agustín Basave Fernández del Valle, asienta: "En términos generales, el pragma-tismo consiste, gnoseológicamente, en la negación del conocimiento contem-plativo. Estamos ante el polo opuesto de la actividad griega clásica, con su primacía de la actividad teorética. La esencia de la verdad reside en la utilidad, el valor, el éxito". (20)

No me imagino a un mexicano que antes de venir a la frontera diga: "soy kantiano y de acuerdo a esta tesis, es un imperativo categórico que debo irme al norte a enriquecerme, porque es mi deber". O a un empirista: "ante todo los hechos, soy neopositivista Está científicamente com-probado que si me voy al norte, me hago rico". Y que diga otro: "soy pragmático, ni racional, ni empíricamente está demostrado que debo de irme al norte para hacerme rico, debo de irme, porque además de ser un hombre de acción, a lo mejor puedo tener éxito". Creo que esto difícilmente se dará en quien este alejado de este método.

Los norteamericanos no son, filosóficamente, pragmáticos

Louis Menand, un filósofo norteamericano que recientemente hizo un estudio sobre el tema, dice: "Estados Unidos no ha sido un país pragmático. Es práctico, instrumentalista y mira hacia el futuro y es por tanto, pragmático en el sentido literal de la palabra. Pero no en un sentido filosófico, en el sentido de creer en absolutos". (21)

Al latinoamericano le fascina el sentido instrumentalista del norteamericano, y millones de mexicanos lo idolatran. Virtudes y hábitos que son comunes en todos los hombres: limpieza, puntualidad, respeto a la ley, resaltan en una nación que originalmente es una comunidad de migrantes, ahora sí que de colonos que salieron de Inglaterra por problemas de intolerancia religiosa, más que política.

Esta "practicidad "llegó a convertirse en una distinción étnica y hasta en un argumento filosófico en John Dewey, otro pragmatista, para llegar a la verdad y pensar correctamente, quien sostiene que "Las teorías no son respuestas tranquilizantes a los misterios, sino creaciones que hay que utilizar como instrumentos".

Me resisto a pensar que esa nación mosaico, con un pasado étnico inferior a las culturas que poblaron Mesoamérica sea el paradigma de la practicidad, la pulcritud, el orden, y nosotros los iberoamericanos, indoamericanos, latinoamericanos, como se les quiera denominar, estemos condenados a la improvisación, el descuido y desorden. Es cuestión de reforzar conductas, vivencia de virtudes éticas que por la vía de la enseñanza, pueden decirle al niño y al joven de nuestra cultura que podemos ser iguales o mejores en ése y otros aspectos.

Y Menand añade una clave importante: "Decir que el pragmatismo constituye una aportación a la filosofía mundial no significa que represente el espíritu americano [...] Sería difícil encontrar un personaje público estadounidense que dijera que cree en la concepción pragmática de la verdad. La mayoría de los norteamericanos creen en Dios y en unos ideales de forma muy poco pragmática. Digamos por tanto, que la popularidad del pragmatismo se limita a ciertos círculos por tanto, que la popularidad del pragmatismo se limita a círculos intelectuales".

Los más grave es que el término *pragmático* es usado por periodistas y politólogos aplicado a la actividad política o bursátil, al hombre sediento de riqueza y poder, como sinónimo de astucia, aunque es sostenido por los estudiosos que esta doctrina tiene como fuente el utilitarismo, tesis filosófica de John Stuart Mill, por cierto creador del "Estado de Bienestar", estructura administrativa del poder público.

"Y los mexicanos, para clasificar a nuestros compatriotas, nos movemos a base de estereotipos y prejuicios para describir nuestras virtudes y defectos..."

Los arquetipos sociales

No se si es correcto hablar de "arquetipos sociales" para clasificar a los habitantes de una nación, estado o región. Si fuera válido usar la deducción, a manera de premisa mayor podíamos decir que el mexicano es el arquetipo fundamental, independientemente de su estatus. Como consecuencia, los apartados regionales – a manera de géneros- corresponderán a defeños, guanajuatenses, bajacalifornianos.

Y los mexicanos, para clasificar a nuestros compatriotas, nos movemos a base de estereotipos y prejuicios para describir nuestras virtudes y defectos, y esto conlleva el riesgo de hacer generalizaciones que pueden ser verdaderas o falsas.

Cuando describimos a los mexicalenses, tecatenses, tijuanenses, rosaritences, ensenadenses, usamos un término "idiosincrasia" para describir, por un lado, no solo sus reacciones ante el medio - como dice su etimología- sino la región a la que pertenecen.

Hemos igualmente usado "identidad" para referirnos primero, al grupo, y después a la persona. Debería ser al revés, primero es el hombre. "La identidad es un sentimiento de mismidad "dice el psicólogo Erik.H Erikson .

El hombre tiene historia personal, memoria, que es conciencia. Bergson al definirla dice: "Conciencia significa, en primer lugar, memoria. La memoria puede carecer de amplitud; puede no abarcar más que una pequeña parte del pasado; puede no retener más que lo que acaba de ocurrir; pero la memoria está ahí, no se da ni siquiera la conciencia" y agrega: "Toda conciencia es, pues, memoria- conservación y acumulación del presente en el pasado ". (22)

Si a esto le sumamos los grados de información, opinión de su tiempo, entonces tiene identidad y la visión que de la historia procura tener, entonces estará insertado a ese hilo conductor que es la cultura.

En toda instancia si los "arquetipos" son los modelos, las ideas originales, también pueden equivaler a la excelencia de una persona y por ende de un grupo que habita un país, región o ciudad. Solamente los individuos sin memoria o sin conciencia de sí mismos, carecen de identidad, de la misma manera que un pueblo no tiene idea de su pasado, por lo que no puede interpretar su presente y menos de columbrar el futuro. Invitaría a investigar y usar con más corrección estos dos términos: pragmatismo e identidad.

El círculo abierto

La incursión hacia las Californias en el S. XVI, tenía como meta llegar a las Indias. Han pasado cinco siglos y los imperios de Japón y China dejaron de ser, en parte, tierras enigmáticas y se fusionaron a Occidente. Japón, humillado en 1945, resurgió de sus cenizas. China continental sobrevivió a la Unión Soviética y acaba de superar, ideológicamente, su pasado marxista.

Si el viejo continente renacentista y cristiano miraba hacia el Oriente budista en busca de riquezas y almas que redimir, ahora éste ve hacia América como un nicho de mercado por conquistar. Paradójicamente las nuevas naos de China llegan a las costas americanas cargadas de aspirantes a "american citizen".

La industria pesada de Corea, China y Japón, se ha vuelto competidora de Estados Unidos. La llamada globalización - fenómeno reciente del capitalismo en su versión comunicacional, industrial, financiera - tiende sus ramificaciones, pero en la California mexicana las ensambladoras, alias "maquiladoras", predominantemente coreanas y japonesas, sientan sus reales.

El círculo América – Asia no se cierra, sigue abierto. Su impacto en la sociedad bajacaliforniana es visible, la incorporación a la posmodernidad es igual de acelerada en el Sur como el Norte. En La Paz, San José del Cabo, Cabo San Lucas, Loreto hay un proceso de transición con evidentes síntomas de descomposición social, producto de la aculturación provocada por el turismo norteamericano y europeo, con saldos negativos: aumento de consumo de estupefacientes, violencia, redes de prostitución infantil, etc.

En el Norte el crecimiento poblacional, más rápido que el desarrollo económico y urbano, ha conformado una sociedad pluricultural como es el caso de Tijuana; Mexicali, de constituir una sociedad predominantemente ligada a la agricultura, entra lentamente a la etapa industrial; Ensenada es una ciudad media con las ventajas y comodidades que conlleva, en tanto que Rosarito no va a la saga como "sociedad emergente" o "atípica", como dicen los sociólogos.

La cultura de la perseverancia

La cultura - sinónimo del quehacer humano – recipiente de instituciones, creencias, leyes, técnicas,

valores materiales y éticos, costumbres, cultura popular, giros idiomáticos - está plasmada en diversos periodos de la Historia de la California Mexicana.

La California mexicana ha sido explorada, conquistada espiritual y políticamente, estudiada con tenacidad y lucidez. Muchas empresas, proyectos, se han unido a su destino desde hace 468 años. Si hubo instituciones florecientes, luego truncadas, si se plantearon utopías en lo social, político, económico, si se idealizó una tierra prometida que ha sido la tentación de una siniestra galería de anexionistas, si se salvó de esa amenaza y tentación permanente, es porque hay un designio para que esta tierra sea de y para mexicanos

Su destino e historia no pueden entenderse de otra manera. En una extensa sobriedad – paisaje mayoritariamente semidesértico – bajo la recia sombra de las Misiones que se conservan, en sus edificios públicos, plazas, iglesias, a la sombra de sus puertos y bahías, en sus obras materiales destruidas o inconclusas, en el desfilar obsesivo de sus antiguos californios, conquistadores, visitadores, gobernadores, hombres de fe: científicos, piratas, filibusteros, contrabandistas, hombres sin ley; agricultores, comerciantes, marinos, escritores, pintores, músicos, historiadores, latifundistas, modestos ciudadanos, radica una cultura que se ha cincelado con el rudo martillazo de los tiempos.

La California mexicana siempre ha marchado contra la adversidad. Es y será tierra de migrantes en cualquier periodo que se le estudie. Como en la novela medieval, la peninsularidad tiene una fuerte atracción, mezcla de sueño y aventura, en una especie de renacimiento personal, que en un largo o corto proceso de arraigo se convierte en segunda tierra o patria adoptiva.

Cada migrante adquiere una insularidad prototípica, intransferible, a veces difícil de explicar. El californio mexicano moderno - nativo o por adopción - es producto de una larga jornada histórica que da sucesivos giros frente a un espejo que es antiguo y actual. La Baja California Mexicana es una eterna utopía. Un sueño fugaz. Una esperanza que se desvanece. O una polimórfica realidad en movimiento continuo. L.D.

BIBLIOGRAFIA

1.- León – Portilla, Miguel. Cartografía y Crónicas de la Antigua California. México, UNAM, 1989. Caps. 1, II y III.

2.- L. Martínez, Pablo. Historia de Baja California. 2da. ed. México, Editorial Baja California, 1956,p.35.

3.- Bernabeu Albert, Salvador. Las Sergas de Expandían. Estudio y prólogo. Mexicali, Instituto de Cultura, 1998.

4.- L. Martínez, Pablo, p.31-77

5.- Diguet,León .Territorio de la Baja California. Reseña histórica y estadística. París, Vda. De Bouret, 1912.

6.- Dahlgren, Barbo y Romero, Javier. Fotografías de Fernando Jordán. "La Prehistoria Bajacaliforniana. Redescubrimiento de las Pinturas Rupestres ". Cuadernos Americanos .Año X. Núm. 4. Julio- Agosto 1951, p. 153-178.

7.- Del Río, Ignacio. "El fin de un régimen de exepción en Baja California: la expulsión de los jesuitas ".

8.- Martínez Zepeda, Jorge. "Jura de la Independencia en Baja California ". Panorama Historico de Baja California. Mexicali, UABC. 1985, p. 164- 168.

9.- Landavazo, Marco A. "Federalismo y periferia regional en México: Baja California 1823-1836 ". Revista "Tzinzun", # 30, 1999.

10.-Moyano Pahissa, Ángela." Baja California durante la intervención norteamericana". Panorama Histórico de Baja California. Mexicali, UABC, 1985, p. 169-178.

11- Moyano Pahissa, Angela. "La invasión del filibustero William Walter", p.184-189.

12.- L. Martínez, Pablo, p. 403-406.

13- L. Martínez, Pablo, p. 420-423.

14.- L. Martínez, Pablo, p. 424.

15.- Piñera Ramírez, David. "Baja California: Cruce de Fronteras y Realidades ". Discurso de recepción como miembro de número de la Academia Mexicana de Historia. México, UABC, 2002, p.-16- 22.

16.- Rodríguez González, Raúl. 1848- 1998. Génesis de una Frontera. Tijuana, Arquetipos Editores, 1998, p.17-18.

17.-Vasconcelos, José. Divagaciones Literarias. México, Asociación Nacional del Libro, A.C., 2002.

18.- James, William. Pragmatismo y cuatro ensayos "El Significado de la Verdad". Versión castellana de Salvador Elizondo. México, Editorial Roble, 1963, p. 27-50.

19.- Bergson, Henri. Obras Escogidas. Pensamiento y movimiento."Sobre el Pragmatismo de William James. Verdad y realidad ". Madrid, Aguilar, 1963, p.1248.

20.- Basave Fernández del Valle, Agustín. El Sentido del Pragmatismo Nortemearicano. Dianoia. Anuario de Filosofía. México, Fondo de Cultura – UNAM, 1972, p. 251-272.

21.- Menand, Louis. "Estados Unidos es un país absolutista". Entrevista con Enric González. Suplemento Babelia. El País, Madrid, 19 de octubre 2002.

22.- Bergson, Henri. La energía espiritual. "La conciencia y la vida", .p.840.

UNA VOZ DESDE LA PEDAGOGIA QUE RECIBE AL OTRO (LA ALTERIDAD)

"El cambio que preconizamos no está obsesionado con modificar muchas cosas, pero sí todas las necesarias para que nada sea como antes".
José A. Ibáñez-Martín. Ética docente

(Este texto forma parte de unos de los capítulos del libro: Voces del aula, el cual se publicará este otoño).

Hemos hablado de voces que se confunden y de otras que suenan fuerte; de voces atrapadas por la rutina y otras que se reinventan y hacen del aula nuevos y renovados encuentros. En este capítulo me quiero referir a una voz cuya resonancia apenas va en camino de generar una historia para la trascendencia. Voz que le da significado a la idea que la educación es proclive al bien hacer y que, la buena educación, esa que forma hábitos de razonable exigencia, lejos de ser una utopía, en su andar se encuentra personas a las que humaniza haciendo un bien a la sociedad.

El personaje central de esta narración lo conocimos con muchos significados de vida, este año, aunque supimos de él desde mediados de la década de los noventa. Me permito narrar los detalles.

Un día de verano caminábamos por los pasillos de la Universidad de Murcia y de pronto llegamos a su cubículo de catedrático. Todo el grupo de estudiantes de posgrado teníamos la inquietud por conocer el espacio donde se generan las nuevas ideas sobre la educación y los valores. Supongo que más de uno tuvo una leve decepción porque el espacio aquel no se asemejaba en nada al de un alto ejecutivo de una empresa exitosa, donde el brillo de la madera y los cuadros de pinturas caras colgados en las paredes intimidan al visitante. Tampoco era una suerte de laberíntica biblioteca personal, típica de un lector asiduo donde las pilas de libros en el escritorio apenas dejan ver al interlocutor. El cubículo de este intelectual de la educación no se diferenciaba al resto del área de académicos: un escritorio, un librero, una computadora, una ventana que permitía la entrada de luz y, si acaso, un par de cuadros de ciudades que para él resultaban familiares.

-"Este es mi espacio de trabajo –me dijo en voz baja apenas se fueron los otros-. Como verás, tengo lo suficiente para laborar pero ningún exceso. No ocupo más. Todas las mañanas armo mi agenda y pongo sobre mi escritorio los libros o artículos que debo leer, los trabajos estudiantiles que tengo que revisar, platico un poco con mis colegas y luego entrecierro la puerta y leo las últimas cosas que se han escrito sobre mi campo de conocimiento".

-"¿Cuánto escribes o lees por la noche en tu casa?" – le pregunto un poco intrigado.

-"Nada –me dice- suelo llegar a casa y olvidarme del trabajo, de la universidad y de las calificaciones que debo reportar. Si acaso leo revistas culturales, una buena novela, escucho algo de música, ceno con mi mujer y, cuando mis hijos están en casa, platicamos con ellos".

Le llamaré Esteban Reinares[1]pero el nombre apenas importa. Supimos de él cuando entrado los años noventa intentamos organizar un coloquio para abordar el complicado pero urgente tema de los valores en la educación, en particular en el ámbito universitario. Algunos de esos lectores asiduos que nunca faltan nos dijo que en España había un grupo de catedráticos que estaban haciendo reflexiones importantes en el campo y que Esteban era una de las cabezas visibles. Hicimos los contactos pertinentes pero no tuvimos el gusto de conocerle aquella vez dado que un problema de salud le impidió cruzar el Atlántico. Sin embargo, nos recomendó a uno de

Pasaron los años y nosotros seguimos pensando que el tema de los valores tenía muchos territorios por resolver. Así como por vía de la educación nos abrimos al mundo, también por medio de la educación podemos entender las cosas del mundo. Una colega fue a España y estuvo en la universidad de Esteban. Fue a buscarle y al no encontrarle se hizo famosa la frase de: "Reinares no existe, es un fantasma, su amigo y colega es el que escribe y firma con ese seudónimo. Reinares no existe".

Pronto descubrimos que Esteban sí existe cuando le invitamos a dar un curso inaugural en un programa sobre valores y educación. Es a esa dimensión del educador a la que me quiero referir en estas líneas.

Un educador lo es cuando tiene un conocimiento y una experiencia tal que a través de ella crea un concepto de la vida personal y social, una forma de interpretarla y una forma de cambiarla. Con esa visión, abre la puerta para que sus estudiantes se acerquen a lo que se desconoce a través de los recursos con los que él los dota.

Cuando el educador tiene como conocimiento a las ciencias de la educación o campos afines como la pedagogía, lo primero que debe poseer es un concepto de educación. Ese es el punto de partida para construir una experiencia de aprendizaje.

Llegó Esteban a esta irreverente tierra del desierto, se metió al salón de clase y lo primero que mostró fue justamente ese concepto: "cuando hablamos de *educación* estamos evocando un acontecimiento, una experiencia singular e irrepetible en la que la ética se nos muestra como un genuino acontecimiento, en el que de forma predominante se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con el otro, al nacimiento (alumbramiento) de algo nuevo que *no soy yo*".

¿Quién es el otro y por qué la educación es un acontecimiento? Es un acto que viene y que deviene; acto cargado de intenciones y de las subjetividades del que tiene una experiencia y quiere hacer partícipe al otro de tal acontecimiento.

Deja Esteban la primera idea y cuando el grupo todavía no la digiere, va por la segunda: "educar, a la vez que es un acto ético de afirmación del ser humano y de todo lo humano, de reconocimiento de su dignidad, es también una crítica y una denuncia de las situaciones y actuaciones que degradan y ofenden a los seres humanos".

En esa perspectiva, la educación deja de ser una ilusión o un ideal para convertirse en una esperanza. Esteban es el dueño del escenario y habla con vehemencia, con esa pasión tan necesaria y tan alejada de la rutina enajenante. La voz no guarda reposo y los garabatos en el pizarrón sólo refuerzan la convicción del sentido social de la educación. Todavía se da tiempo para citar de memoria a Melich (Totalitarismo y fecundidad: 1998), cuando sentencia categórico: "Sólo si decidimos que el mundo que hemos creado y en el que vivimos merece la pena y que podemos recomponerlo, si nos hacemos responsables de él, estamos en condiciones de transmitirlo a las nuevas generaciones." Reinares recorrió con su mirada apasionada a los rostros del grupo. Después de una breve pausa, alza la voz y dice: "El que no quiera responsabilizarse del mundo, que no eduque".

Después de una breve pausa, alza la voz y dice: "El que no quiera responsabilizarse del mundo, que no eduque".

Lo dice como una urgencia y al mismo tiempo como una amenaza. Queda la idea en el ambiente que nadie puede educar desde la indiferencia y menos aún puede hacerlo sin comprometerse. No hay concesiones para el optimismo cuando no se tiene como arma de reflexión al tiempo histórico en sus expresiones contradictorias.

Reinares toma un poco de agua para tranquilizarse. El grupo lo entiende como que es el tiempo para el debate. Llega la primera mano, y llegó con propiedad, sin temores, segura de que era el momento idóneo para preguntar-comentar. Es Carmen que pregunta sobre cómo cultivar la responsabilidad en los docentes de hoy, porque está muy bien la idea, pero muchas realidades de todos los días se empeñan en hacer de la responsabilidad un discurso. Buena, muy

buena pregunta pero no dan oportunidad al maestro de responder. Al ver una mano levantada, aquello funciona como una cortina de presa que al abrir sus compuertas, el agua fluye con descaro y sin recato alguno. A Carmen le siguió Iñiguez, el cual retoma otro aspecto sustancial: la dignidad del profesor, ¿de cuál dignidad hablamos y, nuevamente, cómo se reconoce su dignidad cuando el salario no alcanza y cuando los instrumentos de trabajo siguen siendo un borrador y un gis? Esteban quiere replicar pero le gana la prudencia y permite que sea Raquel la que hable. "Dejemos de lado la realidad adversa y también si las instituciones son perversas con el profesor. Situémosle en un aula frente a un grupo de niños o de adolescentes que tienen una actitud de espera, es decir, tienen una expectativa. Así como el cajero del banco puede cargar un desamor muy profundo o al mecánico no le alcanza para pagar un recibo de luz, y nosotros pasamos de lado esos dolores humanos y les pedimos el mejor servicio posible, así en el maestro no cabe la pereza, la irresponsabilidad, el desgano y mayormente la intolerancia y la injusticia. Respeto a mis compañeros que han hablado antes de mi y han preguntado por los cómos. Amigos: educar desde la dignidad y con pasión –también con compasión- no es cuestión de que alguien nos diga los cómos; si así fuera, las capacitaciones, cursos y talleres docentes que se enfocan a esos temas de la didáctica fueran la gran solución. El punto aquí –y para resumir porque ya me extendí demasiado maestro Reinares, le pido me perdone- es de cariño por lo que se hace y de tener respeto por la profesión. Ver al otro sin acercarme y preguntar quién es, qué hace, cómo vive, qué piensa, es no incorporarlo a mi historia. Para mi eso de la alteridad y la acogida del otro que he leído en los libros del maestro, no es mas que aceptarle pero a través de la cotidiana convivencia. Si ese principio de aceptación no está presente, no hay curso o posgrado que lo inyecte en la sangre".

Raquel se calla y el silencio gana nuevamente espacio en el salón de clase. El rostro de Reinares muestra una sonrisa de satisfacción porque en esa primera mañana ha obtenido dos logros: sembró ideas en las conciencias del colectivo y, provocó respuestas desde las reflexiones personales, ambas joyas en el hacer de una buena docencia.

A manera de conclusión, Esteban deja caer el discurso palabra por palabra, como cuidando no contravenir el momento de concentración del grupo: "Directa o indirectamente hemos hablado de la educación y valores, pero no como un curso o una materia que aparezca en un currículo escolar. Hemos hablado de los valores como un acto personal muy cercano a las creencias y a las actitudes. Sin volverlo complejo, debo decir que en nuestro diario actuar, la conciencia da el soporte, la intencionalidad decide. Las actitudes son permanentes pero no duraderas". Hace una pausa, evade tres manos levantadas y expresa categórico: "Sin duda, es necesario montar las creencias personales con el componente social para orientar las actitudes".

En esta descripción de una mañana de trabajo, puedo afirmar que Reinares desarrolló una clase de alto nivel de signifi-cados. En el aula no había computadoras conectadas a Internet o a plataformas electrónicas como el blackboard, utilizadas en muchos centros universitarios; tampoco había "un cañón" donde se pudiera proyectar el tema abordado por Esteban; no había una pizarra electrónica y ni siquiera aún un proyector de acetatos el cual, por cierto, hace algunos años que pasó de moda para las universidades vanguardistas en tecnología educativa. Lo que hacía Reinares no era precisamente un dechado de planeación didáctica o de uso de recursos y técnicas como el trabajo en equipo, o tormenta de ideas, o preguntas disparadoras. Si no era todo eso,

entonces tengo que decir que era un maestro tradicional y eso contraviene a los aprendizajes significativos que ahí se gestaron.

No es un maestro tradicional pero tampoco un facilitador moderno. Reinares es un maestro, así, sin adjetivos que maquillen su práctica docente. En su actividad hay por lo menos cuatro aspectos vitales: tiene el saber; se sabe que lo sabe y también que le falta mucho por saber. Segundo: el campo de la educación y los valores son su pasión y eso lo mueve a indagar, la insatisfacción es el común denominador en su saber. Tercero: el tipo es profundamente congruente. Si dice que la educación es un acto de amor en el que hay que aceptar al otro, no sólo lo dice, lo vive. Cuarto: le cultivaron o cultivó el hábito de leer y de interesarse por la historia de su espacio geográfico que se fue expandiendo conforme el hábito del estudio le fue llevando a descubrir otras fronteras.

Ese conjunto de cualidades y de saberes, aunado a su notable inteligencia, producen en Reinares una capacidad indiscutible para comunicarse con claridad y pasión. ¿Es un maestro tradicional o un facilitador del aprendizaje? Discusión ociosa cuando en el centro pervive una clara conciencia acerca de los fines de la educación.

Kohlberg (citado por Larri Nucci: 2003. p. 13) maneja un argumento bastante simple pero que categóricamente puede ponerle fin a la discusión: "no podemos saber sobre métodos y recursos de enseñanza-aprendizaje en ausencia de conocimiento sobre la sustancia de lo que se enseña y se aprende". Enrique Belenguer, catedrático de Islas Canarias, suele decir que el profesor que no sabe, pone dinámicas, lo cual también pudiera resultar un enunciado peligroso cuando no se contextualiza, esto es, si un profesor no sabe –o sabe muy poco sobre una materia- y, además, no tiene la mínima formación en el campo pedagógico, ni va a enseñar, ni va a implementar dinámicas.

Finalmente, antes de abordar una faceta que nos ayude a entender la humanidad docente de Esteban Reinares, veo pertinente concluir con esta idea:

"Tan ridículo es reducir la función del profesorado a ser un mero enseñante como reducirla a una tarea vocacional ejercida por buenas personas guiadas por aún mejores sentimientos y nobles objetivos". (Miquel Martínez: 2001, citado por Larry Nicci. p.15)

Bernard J. Nebel (1999), especialista en cuestiones ambientales, manifiesta que el concepto de habitabilidad es muy importante

para el éxito en los proyectos ambientales que se emprendan en un ecosistema determinado, sea éste natural o urbano. La habitabilidad es la percepción que tienen las personas acerca del espacio en el que viven y generalmente se evalúa tomando como criterios algunos indicadores: fuentes de empleo, paisaje natural, seguridad social, oferta educativa, familia, entre otras. Cuando una comunidad percibe como muy altos estos indicadores, suele manifestar arraigo y compromiso por el lugar que habita. Es en esas condiciones donde los proyectos de educación ambiental pueden tener éxito.

Sirva este párrafo como un elemento preliminar para esta reflexión: ¿Qué hace efectivamente bueno a un profesor? ¿Por qué el saber no basta, o el uso de las técnicas modernas no es suficiente, o una muy buena actitud y una relación bondadosa con los alumnos sin las otras dos tampoco alcanza? Esteban Reinares había intrigado mi conciencia de incipiente educador. Sin duda, a pesar de que el uso de modernos recursos tecnológicos está ausente de su práctica docente, no hay duda alguna que su trabajo es sobresaliente.

"el educador es un amante apasionado de la vida que busca en los educandos la pluralidad de formas singulares en las que ésta se puede construir"

Meses después de su llegada a estas tierras del desierto bajacali-forniano, donde impartió el curso que describo, tuve oportunidad de descubrir nuevos elementos de su personalidad que me han llevado a entender dónde radica el éxito en su oficio de educador. Vale la pena aclarar que estuvo cuatro, cinco días en esta región y luego regresó a España.

-"Queremos tomar un curso en tu Universidad, porque queremos leer más y conocer a otros especialistas en el campo de los valores". Su respuesta fue un sí categórico y fuimos a Murcia, ciudad donde ha hecho toda su vida, y nos llevamos varias agradables sorpresas. De hecho, ahí fue donde conocimos el cubículo universitario que se describe al inicio de este capitulo.

Sabemos que Esteban Reinares es un intelectual de la educación tal y como lo demuestra su producción en el campo de los valores. Libros, investigaciones, artículos en revistas, las referencias en otras obras sobre sus ideas, son el mejor testimonio de que en España, en la comunidad europea y en México, Reinares es reconocido. Eso nos hacía albergar la idea que cumpliríamos los objetivos pero el poco tiempo de un intelectual como él, limitaría a ciertos momentos la relación.

La realidad fue otra. El tipo acogió al grupo de estudiantes en todo el sentido de la alteridad. Se metió a tareas de administración y de logística que seguramente no son lo suyo pero lo hizo con un afecto envidiable. El grupo vio a su universidad y al territorio murciano con los ojos de una persona cuya habitabilidad está en la cúspide. "En Murcia se come de maravilla, las verduras asadas son las mejores. La mejor librería de España la tenemos aquí, en Murcia. El Museo Salzillo es una verdadera belleza. El valle del Ricote, aquí a unos cuantos kilómetros, va a ser declarado patrimonio de la humanidad porque según pueden ver, parece un valle del tiempo de los árabes. El pan de Murcia es exquisito. ¿Irme de Murcia a Madrid o a Barcelona? ¡Nunca jamás! Eso a pesar de las invitaciones que salarialmente son inmejorables. Aquí tengo todo: en 5 minutos estoy en la universidad, mi esposa y mi hija tienen acá su trabajo, mi hijo estudia en Cartagena, a una hora de Murcia, mis hermanas están en Ricote, ya vieron ustedes los veranos de concierto en la catedral; ¿a dónde voy pues, que pueda ser más feliz que aquí?"

El efecto que tiene un educador comprometido en las conciencias de sus estudiantes no hay forma de aplicarle una métrica. Murcia, sin ser una de las ciudades más turísticas o reconocidas de España, fue vista por los estudiantes bajacalifornianos a través de los ojos de Esteban Reinares. Vimos lo mejor de ella y la incorporamos a nuestra historia reconociendo su propia historia. Esa es sustancialmente la tarea de un educador.

En su texto "La docencia como profesión asistencial" (Fco. Altarejos: 2003), Altarejos manifiesta que el acto de educar es una ayuda,

no un servicio. En la ayuda el destinatario es un agente activo en tanto que en el servicio generalmente es pasivo. Cinco acciones definen para el autor a un profesional que ejerce tareas de ayudar: competencia, iniciativa, responsabilidad, dedicación y compromiso (ibid: p. 44). Al cabo de lo que hemos descrito de Reinares, estas cinco notas esenciales lo identifican a la perfección, acaso pudiera pensarse que la competencia basada en el saber es su fortaleza, pero no menos que ella es la responsabilidad que exhibe cuando la entendemos como el "hacerse cargo", y qué decir del compromiso, el acto que por antonomasia es personal, por tanto subjetivo y fuera de toda posibilidad de medición. En el compromiso real que deviene del ejercicio de los cuatro factores anteriores, no hay herencias ni extensiones, simplemente se adhiere a la frase con la que dimos inicio a este apartado: "el que quiera educar, que se responsabilice". Esa es la mejor manera de definir el compromiso.

Previo a nuestro regreso a América, el grupo tuvo la cena final con Reinares. Para él era necesaria porque tenía que ponerle "la cereza al pastel". Necesitaba hablar y asegurarse que guardábamos en nuestros equipajes la última lección. La fue diciendo mientras degustaba un plato con la famosa combinación de verduras asadas de la campiña murciana.

a) no se puede educar sin *amar* porque quien sólo se busca a sí mismo o se centra en su yo, es inca-paz de alumbrar una nueva existencia;

b) el educador es un amante apasionado de la vida que busca en los educandos la pluralidad de formas singulares en las que ésta se puede construir;

c) el educador es un escrutador incesante de la originalidad, de todo aquello que puede liberar al educando de la conformación al pensamiento único;

d) educar es ayudar a inventar o crear modos "originales" de realización de la existencia, dentro del espacio de una cultura, no la repetición o clonación de modelos preestablecidos que han de ser miméticamente reproducidos y que sólo sirven a intereses inconfesables, y;

e) educar es ayudar al nacimiento de *algo nuevo*, singular, a la vez que continuación de una tradición que ha de ser necesariamente reinterpretada.

Sin duda Reinares no fue el primero en escribir estas ideas y habría que buscar por lo menos en Levinas y Habermas algunas de sus más importantes influencias, pero lo cierto es que en esa cena, el que hablaba era el maestro y no los dos filósofos citados. Eso marcaba la diferencia.

Referencias:

Altarejo Francisco, Ibáñez José A. y otros. **Ética Docente**. Edit. Ariel. 2003. España.

Melich Sangrá J-C (1998). **Totalitarismo y Fecundidad**. Edit. Paidós. 1998. España.

Nebel J. Bernard y Richard T. Wrigth. **Ciencias Ambientales**. Edit. Pearson. 1999. México.

Nucci, Larry P. **La dimensión moral en la educación**. Edit. Desclèe. 2001. España.

Ortega Pedro, Minguez Ramón. **La educación moral del ciudadano de hoy.** Edit. Paidós. 2001. España.

Ortega Pedro, Minguez Ramón, Pilar Saura. **Conflicto en las aulas**. Edit. Ariel. 2003. España.

Villanou Conrad, Colleldemont Eulalia. **Historia de la Educación en valores.** Edit. Desclèe. 200. España.

[1]En este momento de la lectura, es necesario aclarar dos cuestiones: Esteban Reinares es Pedro Ortega, catedrático de la Universidad de Murcia España y maestro del Doctorado en Educación y Valores de CETYS Universidad. Hombre de invaluable ayuda para nuestra institución. La segunda: las ideas que aquí se plantean sobre el tema de los valores, pueden ser consultadas en sus distintos trabajos, en particular el de Pedagogía y Alteridad.