

TXT

Revista de Humanidades

¿Humanismo y Educación?

En este número:
Elementos para un debate sobre la universidad. Dios se fue de las aulas.

Juan Miguel Espinoza: *La escuela como espacio para la construcción de una memoria consensuada.* **Javier Suárez:** *Paideia modernista: educación e identidad latinoamericana*

¿Quién lo diría?:
A propósito del Centro Federado, opinan los estudiantes.

JAVIER SUÁREZ TREJO
Dirección

JONATHAN NARCISO ZÁRATE
Codirección

ENRIQUE SOTOMAYOR TRELLES
Redacción y Corrección

JAVIER SUÁREZ TREJO
FERNANDO CANCHANYA
Diagramación

FERNANDO CANCHANYA
Portadas

ROCÍO DEL ÁGUILA
ETHEL BARJA
DIANA MACEDA
JOSÉ CARLOS QUISPE
Comité de Actividades

Un agradecimiento muy especial a todos los que durante los seis últimos meses nos han ayudado. ¡Salud y larga vida!



Mayo 2009 / Año 2 No. 2

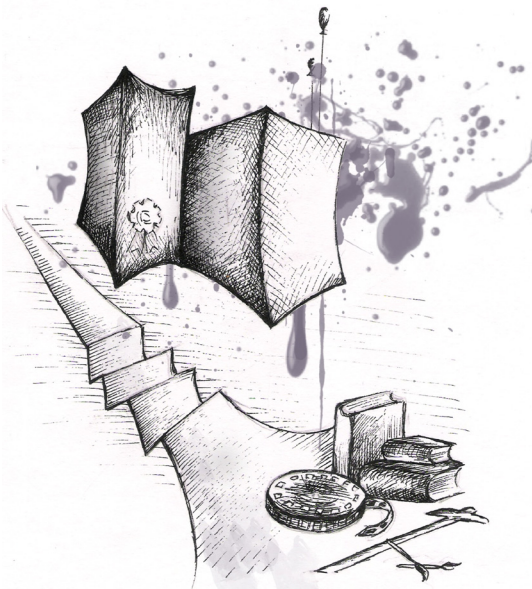
		EDITORIAL
<i>Javier Suárez</i>	2	Humanismo y Educación
<i>Enrique Sotomayor</i>	3	La Santa Pasta Educativa
		ENSAYO
<i>Juan Abugattas</i>	5	Elementos para un debate sobre la universidad (Fragmento)
<i>Juan Miguel Espinoza</i>	8	La escuela como espacio para la construcción de una memoria consensuada
<i>Javier Suárez</i>	17	<i>Paideia Modernista: educación e identidad latinoamericana en José Martí y José Enrique Rodó</i>
		TRABAJO DE CAMPO
<i>Marcelo Colussi</i>	24	Temas en Educación: <i>Dios se fue de las aulas.</i>
		ENTRE-VISTAS
<i>Elizabeth Tavera</i>	27	La Educación en el Perú
		¿QUIÉN LO DIRÍA?
<i>Roberto Brañez</i>	29	A propósito del Centro Federado... los estudiantes opinan.
<i>José Cáceres</i>		
<i>Luis Cotera</i>		
<i>Dyigna Miranda</i>		
<i>Milagros Valdivia</i>		
<i>Isaac Valer</i>		

www.revistxt.blogspot.com



¿CUÁN SOLOS ESTAMOS?

Seis meses han pasado desde la aparición de nuestra revista; el esfuerzo ha sido inmenso y no me queda sino agradecer profundamente a todos aquellos que han colaborado con un ideal. Pronto culminaré mi carrera y, cada día, me convengo más de que debemos hacer bulla en la universidad; mas no una bulla sin sentido y sin ningún plan, sino una que nazca de nuestra experiencia como intelectuales, artistas y seres humanos. A partir de mi experiencia como es-



tudiante, siempre me he preguntado: ¿por qué hay profesores que enseñan tan mal (a pesar de saber tanto)? Quizás, muchos de nosotros nos hemos hecho la misma pregunta. Quizás, esto suceda porque, en la actualidad, hemos olvidado temas de fundamental importancia para nuestra labor como estudiantes de las llamadas Humanidades; temas que deberían debatirse en la profusión de ¿coloquios? a los que hoy estamos acostumbrados, pero que no hacen sino “crítica por la crítica”, crítica meramente textual, goce individual. Los temas que, a continuación, mencionaré no son los únicos y mi postura respecto a ellos no es definitiva, ni siquiera es exhaustiva, ya que lo que pretendo es dialogar en y con la soledad de los Humanistas de hoy y, sobre todo, poner sobre la mesa temas relevantes para todos nosotros: es una llamada al debate y a la acción, al cuestionamiento de los paradigmas sobre los cuales se fundamentan nuestras propias carreras. Los Humanistas debemos reconsiderar:

1) Nuestra naturaleza política (“El hombre es un animal político por naturaleza. Y quien naturalmente y no de un modo accidental esté fuera del Estado se halla o por encima o por debajo de lo humano”, Aristóteles).

2) Que el conocimiento que hemos acumulado y los estudios que hemos llevado a cabo han avanzado mucho más rápido que las necesidades y anhelos de la mayoría de los seres humanos con quienes nos comunicamos a diario; las mayorías son estudiadas (siempre desde arriba) desde una Academia, al parecer, desconectada de su *polis*;

3) La elaboración de un sistema (visto siempre desde la perspectiva del juego, ya que el juego más amplio y más rico es la vida misma, juego que es, a su vez, la dualidad de Apolo y Dionisos en incansable tensión armoniosa; y ellos, a su vez, son Eros: vida/juego; Tánatos es sólo la ausencia de juego, de Eros a todo nivel; como afirma Yeats: “He knows death to the bone./ Man has created death”); y

4) Repensar y debatir la necesidad (lo considero necesario) de un canon literario y una teoría humanista de la educación (también elaborados a partir de la mirada del juego que se configuraría como un nuevo mito); ¿cuál es la importancia de un canon? Respondo a esta pregunta con otra: ¿cómo avanzar, cómo crear-producir sin ordenar el caos de la producción? Es decir, el cambio está en el cuestionamiento de un canon, pero si no hay uno, ¿cómo cuestionar, como criticar?

Humanismo y Educación será el tema que abordaremos en este segundo número. La soledad del Humanista contemporáneo es preocupante. Considero que nuestro primer deber es cuestionarnos sinceramente acerca de la relevancia de nuestra propia existencia, de nuestros más elementales presupuestos: ¿somos realmente, los Humanistas, útiles para la sociedad peruana?, ¿cuál es nuestra labor?, ¿no seremos, acaso, individuos privilegiados que se sientan diariamente a escuchar y a escuchar clases sin tener conciencia (o desentendiéndonos) de aquello que sucede más allá de nuestros libros? Nuevamente, nuestro objetivo es generar conciencia y acción o, como diría un buen amigo mío, hacer bulla en la universidad.

LA SANTA PASTA EDUCATIVA



Un apéndice tallarinesco amenaza la solemnidad de una tradición disfrazada con atuendos de científicismo y verdad empíricamente demostrable. La desfachatez de una teoría disparatada muestra más que nunca la necesidad de que ciencia y religión, al menos hoy, corran por cauces separados, y transversalmente la educación se remece por tanto engreimiento y necedad. Así podríamos resumir lo que ocurrió en Kansas el 2005.

La historia se puede relatar así: El consejo de educación de Kansas decide en el 2005, y a pedido de grupos conservadores, que se pueda enseñar la teoría del “diseño inteligente” –nombre rimbombante y chic– a la par de la teoría evolucionista en las escuelas públicas. Ello genera reacciones de indignación y furia inusitada ya que la educación en Estados Unidos es laica; pero una de ellas, la más ácida y satírica proviene de un joven físico de la universidad de Oregon, Bobby Henderson. Este dirige una carta pública al consejo solicitándole que se dedique tiempo también a la enseñanza de una variante creacionista a la que él y otros tantos adhieren:

“Recordemos que hay múltiples teorías de Diseño Inteligente. Yo y muchos otros alrededor del mundo pertenecemos a la fuerte creencia de que el universo fue creado por un Monstruo Volante hecho de Spaghetti.” La ironía de la carta de Henderson concluye solicitando:

“Creo que todos podemos pensar que llegará por fin el momento en que estas tres teorías dispongan del mismo tiempo en las clases de ciencia de nuestro país, e incluso del mundo; un tercio para Diseño Inteligente, un tercio para Monstruismo Volante de Spaghetti, y un tercio para aquella conjetura lógica basada en un montón de pruebas observables (el evolucionismo).”

Inmediatamente, la fama del pastafarismo se extendía por toda la red, y muchos ateos y agnósticos celebraban la idea y creaban blogs, dibujos y videos que colgaban en Internet. Así, una decisión sometida a presión política era ridiculizada en las pantallas y teclados de todo el mundo, y la sátira se erigía como la mejor arma contra imposiciones tan absurdas como la del consejo. Finalmente, y no solo por la sátira de Henderson (dirían quienes desmerecen al pastafarismo), la decisión del consejo de Kansas se revocó en el año 2006. Fin de la historia.

La educación es, sin duda, el mayor y mejor vehículo del desarrollo para un país, pero esta sometida siempre a presiones de grupos de interés y sesgos ideológicos. Los niños de las Juventudes hitlerianas son un triste ejemplo de esto último (y la educación del velasquismo no se puede eximir de estas críticas). Pese a ello, también queda claro que las intromisiones políticas no son siempre tan evidentes y es necesaria una actitud de suspicacia constante frente a lo que se enseña y cómo se enseña en las instituciones educativas.

Ese es un punto en común entre quienes sostienen que la reforma educativa debe provenir principalmente del Estado o si debe privatizarse, llevando a la marcha un plan de transición desde el estatalismo educativo hacia una privatización parcial o total de la misma. Dirían estos últimos, “queremos una educación privada, pero a la vez de calidad”, y es aquí donde se encuentra la labor del Estado más que en sostener un paquidérmico aparato educativo ineficaz e incompetente.

Si este es un punto en común entra ambas posiciones, la cuestión sería determinar qué se enseña y cómo se hace en las escuelas públicas del país. Henderson contrapone al evolucionismo y su rigor científico, lleno de supuestos empíricamente demostrables y aplicaciones de modelos epistemológicos, el argumento lógicamente falaz del creacionismo –que es, en estricto y estructuralmente, una falacia *ad ignorantiam* (lo que creo es cierto porque nadie me puede demostrar lo contrario).

¿Es necesario que el contenido de los cursos en las escuelas sea eminentemente científico? Creo que sí, en tanto la educación se llama a sí misma laica y las materias en discusión versan sobre temas relacionados a un desarrollo científico. Dar las herramientas disponibles para formar opiniones es la mejor manera de lograr que cada uno sea libre en su manera de pensar. Solo con la correcta información y la abundancia de fuentes se puede lograr una actitud crítica acompañada de una capacidad para la crítica. Recordemos que una y otra son distintas; no basta con querer criticar todo si no se tienen las herramientas intelectuales para hacerlo. Y, en ese sentido, resulta necesario enseñar a los niños que lo más probable –pues existe evidencia y congruencia al respecto– es que el universo se generó a partir de una singularidad en el evento conocido como el *Big Bang* a que se originara por una volición divina y magnánima.

¿Y qué hay con las materias más subjetivas? ¿Con educación cívica por ejemplo? Son peligrosas armas para ideologizar a temprana edad (además de ser, en países como el nuestro, fuentes de alimentación de un absurdo resentimiento histórico frente a los demás países fronterizos) y desde este punto de vista deberían desaparecer de las currículas escolares.

Como vemos, la educación es probablemente uno de los temas más controvertidos, pero necesarios para la discusión. Es por ello que el segundo número de TXT está dedicado al análisis de este tema desde diferentes perspectivas y posiciones. Por lo pronto, me vestiré de pirata (ver la regla de los piratas y su relación con el calentamiento global) para escuchar al dios de espagueti hablarme desde su sitial divino con su voz gruesa y varonil, pero inaudible (todo un unicornio rosa invisible). (¿?)

*¿Quieres saber en que consiste la regla del pirata y otros datos curiosos?
Entra a nuestro blog: www.revistantitxt@gmail.com*

ELEMENTOS PARA UN DEBATE SOBRE LA UNIVERSIDAD PERUANA

Los múltiples desfases de la universidad peruana

Si algo es evidente en las actuales circunstancias es que el mundo globalizado está, en realidad, constituido por dos mundos. Más aun, estamos ante una verdadera posibilidad de que se produzca, en escala muchísimo mayor que la actual, una suerte de bifurcación antropológica que convierta a los privilegiados en una clase de seres enteramente distinta, en términos generales, incluidos los biológicos, de los seres marginales. Desconocer esta situación en aras de la presunción de la existencia de la humanidad única es un expediente seguro para el fracaso teórico y práctico de cualquier intento de comprensión del fenómeno educativo.

No cabe duda, tampoco, que los términos en la competencia actual entre grupos humanos y entidades políticas, suscitada por el proceso de recomposición del orden mundial, son puestos y seguirán siendo puestos por los países más poderosos. Sin embargo, a la hora de juzgar sobre la mejor estrategia a seguir, lo más sensato es poner los pies sobre la tierra y adoptar como punto de partida la propia situación. Solamente se puede tener una idea clara de las posibilidades y limitaciones dentro de las que se habrá de actuar. En el caso peruano, deberíamos, por ende, mostrarnos capaces de partir de un reconocimiento de nuestras actuales desventajas que, en relación a la universidad, se presentan como una serie de desfases frente a las demandas y requerimientos del entorno.

Un primer desfase de la universidad peruana, que es el más clásico, es el numérico al que se hacía referencia arriba. Se “producen” cantidades de profesionales muchísimo mayores que las que el aparato productivo y la administración pueden absorber. No ha existido jamás ni existe hoy ningún criterio para la limitación o, por lo menos, la regulación del número de profesionales que deben egresar anual o periódicamente de las universidades.

Pero este desfase se torna más grave si se considera que los profesionales formados y egresados de las universidades no están, por lo general, formados en las carreras y disciplinas que el mercado requiere. Recientes estudios, incluidos algunos realizados por los propios gremios empresariales, muestran la gravedad de esta situación. El argumento según el cual no es conveniente actuar para corregir esta situación, debido a que las fuerzas del mercado se encargaran eventualmente de hacerlo por sí solas, no toma en cuenta el inmenso costo económico-social ni el desperdicio inmenso de recursos y esfuerzos que ese tipo de selección espontánea implica al desechar a cientos de jóvenes en cuya educación se ha invertido colectivamente.

La corrección de este tipo de desfase, empero, no es particularmente complicada, dado el carácter atrasado y elemental del parque industrial peruano y de nuestro sistema productivo en general. En verdad, las demandas del aparato productivo en cuanto a personal calificado se podrían fácilmente satisfacer con un sistema de escuelas técnicas superiores más o menos eficaz. Esto, claro está, si se atendiera a un segundo y más grave tipo de desfase, a saber, el de la calidad de la infraestructura educativa.

En su inmensa mayoría, las universidades y escuelas superiores peruanas están absolutamente desactualizadas en cuanto a los instrumentos educativos de que disponen. Los laboratorios son precarios y pobres, los centros de documentación y las bibliotecas absolutamente indigentes. El Estado, por su parte, carece de una política seria de acumulación de información, de modo que no está en condiciones de prestar apoyo eficaz a la educación superior en ese sentido. Nada indica un nivel de incomprensión más serio de las realidades que condicionan la educación en los tiempos actuales que el hecho que esta situación no suscite una preocupación permanente y seria entre los responsables de administrar universidades y escuelas superiores. Un país sin centros de información actualizados, sin bibliotecas medianamente bien

dotadas es un país ciego y, simple y llanamente, está fuera de competencia y es incapaz de asegurar a sus estudiantes condiciones adecuadas para su trabajo.

Otro tipo de desfase de la universidad peruana es el relativo a las carreras que se ofrecen en los diversos establecimientos de educación. La creación de escuelas y facultades y de especialidades no responde a una reflexión cuidadosa ni sobre las necesidades a largo plazo del país, ni sobre el estado del saber contemporáneo. Un cierto cortoplacismo excesivo ha llevado en los últimos tiempos a la proliferación de carreras que aparentemente tenían demanda en la sociedad, sin tener en cuenta que esas demandas son fluctuantes y cambiantes. En muchos casos, esa lógica ha llevado a la sobreproducción de profesionales. El caso más reciente es el de las carreras vinculadas a la computación. Ya existen en el país cerca de cincuenta mil graduados de academias y escuelas, y solamente hay puestos de trabajo para unas cinco mil.

Pero el aspecto más serio de esta situación es el desconocimiento y la profunda incompreensión que hay respecto de la naturaleza del saber contemporáneo. La universidad peruana sigue estando totalmente compartimentalizada y apunta a la hiper-especialización justamente en momentos en que la mejor formación es aquella que garantiza al estudiante una gran flexibilidad y una gran capacidad de movimiento entre diversas disciplinas. Tanto para el trabajo científico, que está crecientemente marcado por una tendencia a la interdisciplinariedad, como para el trabajo práctico, quien tenga una formación rígida y especializada estará inevitablemente limitado en sus capacidades de acción. La ventaja la tendrá aquel que se haya provisto de una mirada general y de instrumentos de aprendizaje y de investigación que lo capaciten para ponerse permanentemente al día con el desarrollo de los conocimientos. El único esfuerzo que la universidad peruana ha realizado en los últimos decenios es el sistema de estudios generales que, sin embargo, ha sido eliminado de la inmensa mayoría de establecimientos. La desesperación por llegar rápidamente a las carreras y acortar el periodo de estudios es, por ende, totalmente contraproducente a la larga, aunque aparentemente suponga beneficios económicos inmediatos.

Todo esto, sin embargo, es poco significativo cuando se lo compara con el desfase mayor del sistema de educación superior peruano, a saber, el que guarda respecto de las tendencias y la naturaleza del saber científico contemporáneo. Prima, en el Perú, una incompreensión absoluta de las prioridades en el orden interno de la ciencia y la tecnología actuales y, peor aún, de la trascendencia de la reflexión humanística para la buena administración de la sociedad y los espacios políticos.

Ya hemos visto como la tendencia predominante es hacia una mayor interrelación e interdependencia, más aun, a una fusión entre las diversas ciencias particulares. Pero hay otro rasgo no menos importante, a saber, la creciente importancia de la investigación pura, del saber fundamental como condición indispensable para el desarrollo científico y tecnológico. Es una regla comprobable que son aquellos países y universidades que más esfuerzos y recursos asignan a las investigaciones básicas, las que más pueden contribuir a la invención y a la innovación tecnológicas. La idea de que la tecnología puede andar sola y que las imágenes subyacentes del mundo que le permiten desarrollarse está ya definida no se condice en absoluto con la realidad. En otras palabras, en el largo plazo, en el sentido estratégico, son las disciplinas aparentemente menos útiles las que mayor importancia práctica revisten. Pero son precisamente esas las que están más descuidadas en el sistema universitario peruano, como lo muestra una somera revisión de los cuadros de profesionales egresados y en la actividad en los últimos decenios. Es, finalmente, solo el dominio de los conocimientos básicos y generales lo que puede dar flexibilidad y capacidad de movimiento a los científicos y tecnólogos en el ámbito de un saber cambiante y sorprendente.

De otro lado, el cada vez más visible desprecio a las humanidades como disciplinas de lujo e inútiles es otro craso error sobre el que se basa la actual estructura de la educación superior peruana. En realidad, quienes profesan ese tipo de desprecio por las humanidades en general, es decir, por la reflexión sistemática sobre la condición del hombre en la actualidad, simplemente asumen como cierta la más evidentemente falsa de las suposiciones: *que el orden actual de cosas es definitivo*. Ya hemos visto que si algo marca la época es justamente que estamos entrando al más radical proceso de cambios jamás vivido por la humanidad. Es por ello totalmente absurdo tomarse en serio afirmaciones políticamente segadas y aventureras como la de Fukuyama en el sentido de que la historia ha terminado. Una historia inédita, imprevisible, totalmente distinta a la vivida por la humanidad hasta ahora esta a punto de empezar. No tenemos cómo saber de antemano si será mejor o peor que la que hemos vivido hasta ahora. Solamente sabemos dos cosas, viendo las cosas desde el punto de vista en el que nos encontramos en el Perú, con cierta certeza:

- 1) que si la fuerza de las cosas se impone, el futuro no nos depara nada agradable a quienes hoy somos ciudadanos de países débiles y atrasados;
- 2) que nadie que no tenga un nivel óptimo de conocimiento del entorno podrá siquiera aspirar a navegar con éxito. Esto último no es una verdad despreciable, sino la consecuencia mayor de la tendencia inexorable a la artificialización del medio como condición indispensable para la sobrevivencia de la especie (...).

Esbozo de una universidad posible

La pregunta que se plantea naturalmente luego de una reflexión, aunque escueta, como la precedente es la siguiente: ¿cómo puede ser la universidad del futuro para que sea una entidad útil? La primera sugerencia es que tal vez conviene dejar de pensar en términos de universidad clásica, que es un tipo de institución rebasado por la realidad y ampliar la pregunta a una reflexión sobre el carácter de la educación superior en general. Pues es obvio que las instituciones en que se imparta este tipo de educación no serán en nada similares a las actuales, ni en su estructura institucional ni en los estilos de enseñanza.

Por otro lado, el nuevo papel estratégico de la educación superior pone a las sociedades ante un gran dilema: el tener que optar entre una educación selectiva. La idea de “universidad popular”, que tan valioso papel ha jugado en nuestra historia para ayudar a romper las barreras superficiales y arbitrarias que se imponían tradicionalmente para el acceso libre a la educación, resulta, sin embargo, ahora enteramente inadecuada. Pues si bien, es cierto que hay que mantener incólume el principio del derecho universal al acceso a la educación en todos sus niveles, lo cierto es que no es realista que un país pobre no sea absolutamente exigente y cuidadoso con el buen uso de los recursos que asigne a un área tan importante estratégicamente como la educación superior. Ésta, por ende, si ha de ser de calidad deberá ser sumamente selectiva. No pueden acceder a ella sino aquellos que puedan conformar la élite técnico-científica del país. El carácter democrático de la educación superior deberá estar garantizado por las modalidades de selección, que no deben permitir forma alguna de discriminación por razón de clase, origen étnico, condición económica, sexo, etc.

El acceso a entidades educativas de carácter intermedio sí puede ser más libre y general y, por ende, menos selectivo. Este nivel, a fin de abaratar los costos del Estado, puede quedar abierto totalmente a la iniciativa privada adecuadamente regulada. Lo que es absurdo es someter a los vaivenes del mercado la existencia de disciplinas aparentemente no rentables. El país tiene que comprender que la educación superior es su mejor inversión colectiva, y si bien tiene el pleno derecho de demandar los resultados más óptimos, cometería un acto suicida si es que escatimara esfuerzos y recursos para dotarse de una capa intelectual capaz de competir en igualdad de condiciones con las élites que manejan el resto del mundo.

La universidad ideal, de otro lado, debe estar estrechamente ligada a las demandas del Estado y la sociedad en general. La idea de “universidad comprometida” no es tampoco adecuada para describir esta situación. No se

trata de que la universidad no se pronuncie sobre asuntos de trascendencia coyuntural cuando sea necesario. Se trata más bien de que la universidad entienda que es política en grado sumo, pero que el horizonte de su quehacer político es estratégico. La universidad debe pensar los asuntos más permanentes del Estado en profundidad, y evitar perderse en los vericuetos de la cotidianidad.

La ligazón con el Estado implica que la universidad mantenga nexos permanentes y estrechos con todas las instituciones centrales del país y que esté en condiciones de proporcionarles a todas información y asesoría pertinentes. No tiene ningún sentido que se pretenda responder a los requerimientos de cada rama de actividad con escuelas sectoriales de alto nivel. Eso corresponde a modos de pensar corporativos, incompatibles con las condiciones actuales. En es la universidad que deben formarse los líderes de todas las ramas del quehacer nacional incluyendo, por ejemplo, los mandos militares.

Pero, sin duda alguna, el riesgo más importante de la universidad deseable del futuro es que sea un centro de investigación y de creación eficiente. Una universidad que no produce conocimiento nuevo simplemente no merece ese calificativo. En el caso peruano, hay una necesidad perentoria de que la universidad produzca conocimiento serio sobre nuestra propia condición y sobre nuestras posibilidades de acción colectiva. Ese reclamo, que no es nuevo, que formularon en su tiempo Bolívar y Martí, tiene hoy más pertinencia que nunca antes y apunta a la deficiencia más seria de nuestro actual sistema universitario.



El sentido de la enseñanza de la historia en el Perú.

LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA MEMORIA CONSENSUA- DA Y EL RECONOCIMIENTO¹

“La historia no es, no debería ser, una arenga ni un soliloquio, sino el esfuerzo por un diálogo que sin implicar la uniformidad de pareceres, entrañe el mutuo reconocimiento.”

Magdalena Chocano²

Hace algunos años, cuando aún era un escolar empeñoso y bastante conservador, me interrogaba sobre el sentido de la enseñanza de la historia. Siendo mi curso favorito, la forma cómo los maestros llevaban la materia me generaba muchas insatisfacciones. Mi percepción era que el relato histórico estaba incompleto, faltaba algo que me era complicado verbalizar. Hoy, con unos cuantos años más de experiencia, reviso mis cuestionamientos de adolescente y me quedo con la percepción de que el discurso histórico que los maestros difundían en las aulas (con excepciones notables y gratamente recordadas) y que los alumnos reproducían en su lenguaje juvenil estaba marcado por un tono derrotista que colocaba al Perú como un país marcado por el sufrimiento y la injusticia. Con claridad, viene a mi memoria las conversaciones con un amigo colegial, bastante ilustrado, quien sostenía, entre broma y crítica aguda, que la historia del Perú era comparable con el guión de una telenovela mexicana: mientras más avanzaba la trama, las dificultades que los actores debían enfrentar se incrementaba de forma inverosímil y, por momentos, masoquista.

Esta visión de la enseñanza de historia es la que pretendo cuestionar en las líneas que siguen. Cabe precisar que no planeo estancarme en el plano de la crítica. Mi objetivo esencial es discutir las posibilidades de un nuevo modelo de enseñanza de historia que tenga como meta construir un discurso histórico escrito en positivo y que apunte a tejer una memoria y una identidad que posibiliten la acción de los individuos antes que limitarla. En un país como el nuestro, que ha atravesado una guerra interna y que alberga heridas abiertas y recuerdos dolorosos que no terminan de cicatrizar, experiencias personales y posiciones políticas/ideológicas que se atacan entre sí, esta tarea de la educación pública y de la enseñanza de historia es fundamental.

Dentro de este marco general, reflexionaré sobre las posibilidades y limitaciones de la “historia escolar” en el Perú, y presentaré una propuesta que entiende la clase de historia como un espacio para el cultivo de habilidades ético-políticas y la construcción de una “memoria feliz” (como la entiende Paul Ricoeur). En otras palabras, propongo un nuevo modelo de enseñanza de historia que cumpla con la tarea de liberarnos de nuestros prejuicios, facilitar la convivencia social y la identificación con un proyecto del cual todos los peruanos se sientan parte. Sin duda, se trata de un primer esbozo de una discusión que debería prolongarse a otros espacios, por lo que estoy seguro de que aún hay muchos temas que aterrizar y muchas preguntas que resolver. Con los vacíos admitidos, me parece que la discusión merece y necesita empezar.

¹ Quiero extender un agradecimiento especial a Jesús Cosamalón, Claudia Rosas, Liliana Regalado y Gonzalo Portocarre ro, pues, con sus aportes directos o indirectos, han nutrido sustanciosamente el contenido del presente ensayo.

² CHOCANO, Magdalena. “Ucronía y frustración en la conciencia histórica peruana”. En: *Márgenes*. Lima: SUR, Año 1, Número 2, 1987, p. 43.

1. ¿Por qué enseñar historia en el Perú de nuestros días?

Entre sus recomendaciones, el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) ha resaltaado la relevancia de una reforma de la educación pública que “promueva valores democráticos y visiones actualizadas y complejas de la realidad peruana”³. La enseñanza de la historia resulta un arma crucial para lograr este objetivo, pues esta es un proveedor-constructor protagónico de la memoria y la identidad colectiva. Si bien es cierto, los medios de comunicación y otras disciplinas han ganado terreno a los historiadores en el proceso de configuración de la memoria colectiva, estos últimos aún cumplen un papel sustantivo en esta tarea.⁴

¿Cuál es el deber del historiador en el proceso de la construcción social del recuerdo?

Como sostiene Paul Ricoeur:

*“Es privilegio de la historia [...] extender la memoria colectiva [...] corregir, criticar e incluso desmentir la memoria de una comunidad determinada, cuando se repliega y se encierra en sus sufrimientos propios hasta el punto de volverse ciega y sorda a los sufrimientos de las otras comunidades”.*⁵

Sin embargo, el historiador no puede abolir, por arte de magia, los recuerdos de la gente. Para que el discurso historiográfico cale en la memoria de la colectividad, los artesanos de Clío deben definir su agenda de trabajo en función de las preguntas de la comunidad a la cual pertenecen, pero desempeñando una labor crítica respecto a las afirmaciones asumidas como dogmas de fe por los grupos humanos. Como bien concluye Ricoeur: “la memoria encuentra el sentido de la justicia en el camino de la crítica histórica”.⁶ En esa línea, el historiador tiene el deber de proporcionar los medios para transmitir un discurso histórico significativo que contribuya en la configuración de una “memoria feliz”.⁷ Dentro de este problema deontológico es que entra en juego la reflexión sobre el sentido de la enseñanza de la “historia escolar”.

¿Hacia dónde, en nuestra opinión, debería apuntar la enseñanza de historia en las escuelas peruanas? Enseñar historia no debe ser un ejercicio erudito, sino una oportunidad para cultivar valores, habilidades y prácticas provechosas para la vida social, así como para construir una memoria y una identidad en la cual todos los miembros de la comunidad se sientan representados. En la línea de lo expuesto, el Informe de la CVR plantea el imperativo de construir una memoria histórica que denuncie las injusticias y las violaciones a los Derechos Humanos durante el conflicto armado interno. A la vez, la CVR insiste en la necesidad de una memoria histórica que brinde el espacio imaginario para refundar los vínculos sociales en el Perú y, de tal forma, poder ser capaces de aprender a vivir en igualdad de condiciones.

Sin embargo, en nuestro país, elaborar una memoria colectiva es una dificultad recurrente, la cual nos revela como una sociedad que es prisionera de su pasado, del poder del autoritarismo y de una identidad nacional precaria.⁸ Basta ver las oposiciones, muchas de ellas sin sentido racional, que circulan respecto a la creación del Museo de la Memoria o de la forma cómo se debería enseñar la época de la violencia política (1980-2000) en las escuelas peruanas.

³ Informe Final de la CVR. Lima: CVR, 2003, Tomo IX, p. 99

⁴ REGALADO, Liliana. *Clío y Mnemósine*. Lima: PUCP-UNMSM, 2007, pp. 48-49

⁵ RICOEUR, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE, 2004, p. 640.

⁶ RICOEUR, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. p. 640.

⁷ RICOEUR, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. pp. 633-636.

⁸ PORTOCARRERO, Gonzalo. *Razones de sangre*. Lima: PUCP, 1998, p. 9.

Claro ejemplo de la dificultad que los peruanos tenemos para elaborar una memoria colectiva fue el escándalo promovido por determinados sectores del Aprismo, quienes acusaron a la editorial Norma de hacer “apología al terrorismo” en sus textos escolares sobre el curso de Ciencias Sociales. En concreto, la congresista Mercedes Cabanillas acusó a la editorial de ser condescendientes con los grupos subversivos por afirmar que estos “luchaban por un país mejor” y, además, de menospreciar el papel de las Fuerzas Armadas en la lucha antiterrorista por admitir los abusos y violaciones a los Derechos Humanos que los militares ejecutaron. La acusación de Cabanillas suscitó un debate entre sectores de la clase política y de la sociedad civil, pues lo que estaba en juego, para muchos, era el peligro de volver a las épocas donde la escuela era un espacio de “ideologización” y promoción de proyectos autoritarios y violentos. Para los sectores más conservadores, los textos escolares eran la presentación de la visión oficial de la historia y no podían prestarse a ninguna ambigüedad ni concesión frente al terrorismo, pues estos representaban la fuente de información principal a la cual accede un estudiante escolar y sobre la cual construirá su interpretación de ese período aciago de nuestra historia.

Meses después del clímax del escándalo de los textos escolares, Herbert Gutierrez, estudiante de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, aplicó una encuesta referida a la enseñanza de la historia de la violencia política en el Perú (1980-2000) a estudiantes de un colegio de Villa El Salvador y encontró cifras que rebatían la posición arriba reseñada. Frente a la pregunta de cuáles eran las principales fuentes de información que les habían ayudado a enterarse sobre la época de la violencia, la minoría de estudiantes señaló al texto escolar como una fuente relevante. Más peso le otorgaron a los medios de comunicación y a los recuerdos de sus familiares.⁹ Este dato es sintomático de las carencias del modelo peruano de enseñanza de historia. El currículo no toma en cuenta que los alumnos no solo aprenden del pasado en el aula de clase, sino que vienen a la escuela con contenidos previos, recuerdos que han escuchado o experiencias que han vivido en su familia o en su comunidad. Un curso de historia debería estar en condiciones de recoger todas estas memorias y posiciones frente al pasado, y generar un espacio en el que puedan dialogar y enriquecerse mutuamente. Como lo discutiré más adelante, imponer una visión unilateral y oficial de la historia peruana en un país diverso es un contrasentido.

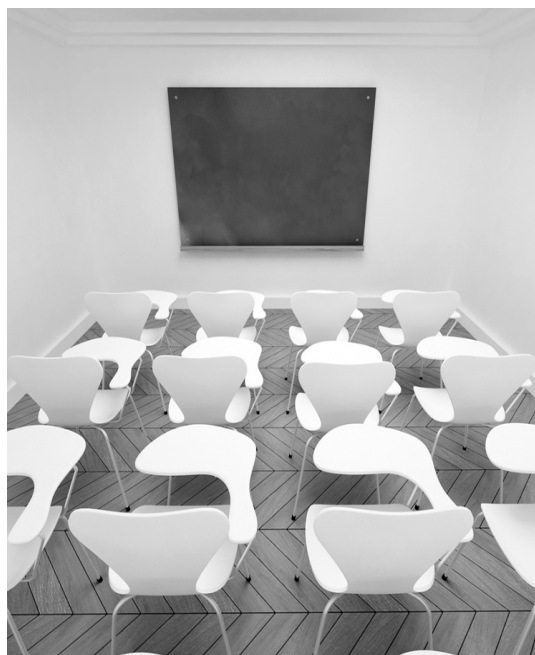


Hasta este punto, mi argumentación ha pretendido sostener que la escuela, al ser el espacio principal donde los futuros ciudadanos entran en contacto con su historia y configuran su memoria e identidad colectivas, puede servir como un lugar de encuentro y diálogo que permita crear una “memoria consensuada” en la cual todos, a pesar de la diferencia de pareceres y recuerdos, puedan sentirse identificados. Todo ello con la mira de construir una sociedad que aprenda a convivir en paz y justicia.

⁹ Esta información es parte del proyecto de tesis que Herbert Gutierrez llevó a cabo durante un semestre de intercambio en la PUCP. Hasta el momento, los resultados y las conclusiones de la investigación se mantienen en versión inédita.

2. Las carencias y posibilidades de la “historia escolar” en el Perú

La “historia escolar” -o, mejor dicho, la historia enseñada en las escuelas- tiene un papel esencial en el proceso de internalización de un discurso histórico que permita confeccionar una identidad colectiva afirmativa. Como sostienen Portocarrero y Oliart: “Al representar lo esencial del pasado, al darle significación para el presente, la historia escolar tiende a modelar la identidad de un pueblo, a decirle de dónde viene y a dónde va, a formar un nosotros, un sentimiento de solidaridad colectiva. [...] Pretende ser una visión de consenso, aceptada por todos, pese a las diferencias de clase y filiación regional.”¹⁰ Frente a esta definición, el problema con la “historia escolar” en el Perú ha sido su obstinación por plantear una “historia oficial”, una narrativa única que homogeneizaba a todos los peruanos bajo categorías rígidas. Por mucho tiempo. Para el discurso histórico escolar, ser peruano era identificarse como criollo, blanco y occidentalizado. En la actualidad, las metanarrativas o discursos históricos unilaterales que sustentaban el modelo del Estado-nación han fracasado con el avance de la posmodernidad.¹¹ En el Perú, la llamada “historia oficial” se muestra como insuficiente e incapaz de forjar una identidad colectiva que permita refundar, bajo ideales democráticos, los vínculos colectivos entre peruanos.



Hoy en día, la “historia escolar” no puede seguir pretendiendo confeccionar una identidad nacional homogénea que sustente un nacionalismo encasillado en una sola forma de entender al Perú. Debe seguir siendo una visión de consenso, pero no puede continuar postulando un modelo unilateral de cómo ser peruano/a. Por el contrario, frente a los desafíos de las reivindicaciones de las identidades regionales y/o étnico-culturales, es necesario mostrar una visión plural de la historia. La “historia escolar” en el Perú debe abandonar aquella narrativa que enfatiza el proceso de formación de una nación a través del tiempo e introducir la idea de que “nuestra” historia ha sido la convivencia (en muchos casos, conflictiva) de varios grupos que, dentro de sus diferencias, han sabido (o por lo menos intentado) vivir juntos. En otras palabras, el objetivo de la historia escolar debe apuntar hacia la redacción y la divulgación de una “historia justa”, en cuanto dialogada y consensuada, la cual permita construir una “memoria feliz” que sirva como sustento para una identidad colectiva multicultural y democrática.

En una sociedad como la nuestra, la “historia escolar” tiene un papel vital en la configuración de una “memoria feliz” que nos conduzca hacia la “reconciliación nacional”. Sus posibilidades son múltiples y desafiantes para la construcción de una sociedad democrática y respetuosa de la dignidad humana. En primer lugar, permite fundar una identidad colectiva multicultural, respetuosa de las diferencias, una base de pensamiento crítico que permita convertir al pasado en principio de acción para el presente.¹³

¹⁰ OLIART, Patricia y Gonzalo PORTOCARRERO. *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario, 1989, p. 5.

¹¹ PORTOCARRERO, Gonzalo. “Modernidad, posmodernidad”. En: HENRÍQUEZ, Narda. *Encrucijadas del saber*. Lima: PUCP, 1996, p. 281.

¹² RICOEUR, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. p. 633-636.

¹³ TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000, p. 31.

La acción de hablar sobre los recuerdos propios, y escuchar el testimonio de los otros próximos y los otros lejanos posibilita, a través de la empatía y el reconocimiento, la elaboración de una identidad colectiva multicultural de la cual todos se sientan parte.¹² En segundo lugar, la “historia escolar” tiene la capacidad de crear.

En esa línea, el trabajo de hacer memoria constructiva pasa por un proceso dialéctico que implica distanciarnos de lo que hasta el momento habíamos venido pensando, para poder cuestionarnos críticamente y apropiarnos de una memoria que responda mejor a los retos del presente.¹⁴ Finalmente, contribuye a sembrar valores democráticos en los futuros ciudadanos para convertir a los alumnos no solo en espectadores de la historia, sino en protagonistas (actores y responsables) del devenir del Perú.

3. ¿Cómo construir una “historia justa” y una “memoria consensuada” en la escuela pública peruana?

Para que la escuela asuma su misión de servir como espacio para satisfacer las demandas por una “memoria consensuada” y una “historia justa”, es necesario transformar radicalmente el modelo de la enseñanza de la historia hacia uno más participativo. Desde mi punto de vista, este nuevo modelo debería promover habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones deliberadas. La enseñanza de historia, por tratarse de una disciplina humanística, se presta con mucha facilidad a un método educativo como el descrito. En concreto, la “historia escolar” permite fomentar el debate y la reflexión crítica con respecto a las (malas) actuaciones de sujetos históricos, así como, cuestionarse las propias creencias y presupuestos. ¿Cómo lograrlo? En esta sección se presentan algunas propuestas que, aunque revelan varios vacíos (sobre todo, vinculados a la aplicabilidad de estos contenidos y procedimientos), persiguen motivar la discusión sobre el tema.

La “historia justa” como paradigma

Considero que la gran mayoría de las críticas sostenidas, a lo largo de este ensayo, someten a historiadores y educadores al imperativo de redactar una “historia justa”. El contexto social y político no permite promover, a través del discurso histórico, una identidad nacional restringida, unilateral y hegemónica. La utopía de pensar al Perú desde una sola óptica “oficial” no satisface a nadie y, de hecho, ocasiona malestar social y falta de representatividad política. Por tanto, la historia, encargada de brindar las narrativas para la configuración de identidad(es), debe mostrar a nuestra sociedad como una realidad histórica compleja y diversa. Varios actores, varios procesos, varios espacios que encuentran un vínculo común no en cuanto son apreciaciones diferentes de la historia peruana, sino en la medida en que estos se hilvanan en la construcción del pacto Estado-sociedad en el Perú. En medio de sus diferencias, todos los actores confluyen en la convicción de que son peruanos y comparten el mismo proyecto.

¹⁴R ICOEUR, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. pp. 635-636.

Hacia una memoria consensuada: ¿cómo cultivar el reconocimiento del otro a través de prácticas y discursos de la “historia escolar”?

La redacción y la enseñanza de una historia que pueda calificarse como “justa” (entendiendo por esta una consensuada e inclusiva) es una tarea ardua y de difícil realización. Por ello, entiendo que no quede del todo claro cómo aplicar una reforma educativa de este tipo. No obstante, la siguiente sección apuntará a presentar una propuesta que, aunque limitada, pretende dar algunas luces sobre la aplicabilidad de un modelo de enseñanza de historia focalizado en el desarrollo de habilidades humanísticas y ciudadanas. En otras palabras, se trata de una “historia escolar práctica” que contribuiría a la educación ético-política, el reconocimiento del otro y la edificación de una “memoria consensuada”.

Es justo reconocer que, en esta propuesta, las ideas de Martha Nussbaum han sido un punto de referencia fundamental.¹⁵ Ella distingue tres habilidades que la formación en Humanidades puede cultivar y que juegan un papel clave en la formación de ciudadanos democráticos, empáticos e incluyentes. La historia, al ser parte de la familia de las Humanidades, puede cultivar estas habilidades. Cabe precisar que el libro está pensado en una formación universitaria, por lo que he intentado adaptar y repensar las habilidades para el contexto escolar y para el caso peruano. He encontrado limitaciones, pero bastantes elementos aplicables a la realidad de la escuela pública peruana y de la enseñanza de la “histórica escolar” que, no lo dudo, pueden ser materia de críticas pertinentes. Por otro lado, es posible hallar más habilidades, pero me he centrado en estas tres por su importancia en la construcción de ciudadanía crítica, imaginativa y empática, características que, por más está decirlo, contribuyen al paso del reconocimiento del otro.

a) Una historia examinada

Como ha sido expuesto, el espíritu crítico constituye una dimensión esencial de la enseñanza de la “historia escolar”. De acuerdo con Nussbaum, el espíritu crítico es una primera habilidad que las Humanidades permiten cultivar, pues permite cuestionar los propios presupuestos, así como aquellos que provienen de influencias externas (familia, comunidad, maestros, etc.). De tal forma, el espíritu crítico suple de una barrera preventiva frente a los dogmatismos.

Si bien es cierto, la formación de categorías personales de pensamiento corresponde a una temprana adultez o a una educación de nivel superior, no es ilusorio pensar la posibilidad de incentivar el pensamiento crítico entre estudiantes de secundaria. El plantearse la pregunta esencial de “¿por qué suceden las cosas?” posibilita e incentiva un ejercicio crítico constructivo. Como sostengo en un trabajo anterior, “no es un dudar por el dudar. Es un dudar para adquirir aprendizajes más significativos para la experiencia del estudiante, y concepciones más consistentes, racionales y humanas.”¹⁶

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la “historia escolar justa”, que reafirma la diversidad dentro de la unidad política, facilita el cultivo de un espíritu crítico si es que se plantea como una actividad dialéctica, en la cual priman los aportes de los estudiantes, y si el maestro se presenta como un mediador en este

¹⁵ NUSSBAUM, Martha. *Cultivating Humanity*. Massachusetts: Harvard University Press, 2003.

¹⁶ ESPINOZA, Juan Miguel. “Lecciones para el «corazón»: el papel de la educación de las emociones en la construcción de una igualdad de género”. En: *8 ensayos de la juventud universitaria del Perú*. Lima: Congreso de la República / PNUD, p. 31

proceso. El contraste de opiniones y el debate puede conducir hacia conclusiones muy enriquecedoras si es que el maestro sabe resaltar aspectos que permitan pensar en profundidad sobre temas vinculados a la experiencia de los alumnos. En este ejercicio dialéctico es posible escuchar diferentes posturas (o testimonios en el caso de la historia contemporánea), lo que deriva en un contacto con las historias (escrita en plural) de múltiples actores sociales peruanos. Semejante contacto permite cuestionar los presupuestos históricos propios y aproximarse hacia lecturas alternativas de la historia. En dicho proceso de cuestionamiento es factible reconocer que las acciones y formas de vida de los otros son igual de válidas que las propias. Incluso, puede darse el caso de entender la responsabilidad (directa o indirecta) que tienen las personas del presente, en su condición de actores históricos, en algunos procesos controversiales de la historia.

Finalmente, el examen crítico de la “historia escolar” contribuye a forjar entre los estudiantes lo que Todorov ha denominado como “memoria ejemplar”.¹⁷ Se trata de reconstruir los acontecimientos históricos, desde una perspectiva consensuada, y extraer lecciones para la vida concreta y para el futuro de la colectividad. En otros términos, el examen crítico de la historia permite configurar una memoria colectiva sobre hechos trágicos que aporte a la distribución de justicia, a la subsanación de problemas estructurales y a la prevención de situaciones comparables en el futuro. Qué duda cabe, la dinámica propuesta contribuye a repensar y reconstruir hechos trágicos, como los del conflicto armado interno, para asimilar las lecciones del pasado y usarlas como “principio de acción frente al presente”¹⁸ y, por ende, como herramienta para la confección de una “memoria consensuada”.

b) La historia como apertura a la tolerancia y la inclusión

La segunda habilidad resaltada por Martha Nussbaum es la constitución de una ciudadanía global e intercultural a través del contacto con otras tradiciones culturales y formas de ver al mundo. El sentido del cultivo de esta habilidad es permitir que, por un momento, salgan de las barreras de su propia identidad cultural e intenten “ponerse en los zapatos del otro”. De esa forma se busca generar empatía, incluso, frente a quien se presenta, en apariencia, como un “otro lejano”. En suma, el objetivo es inculcar la tolerancia y la inclusión frente a formas diferentes de ver y actuar frente a la vida.

Frente a lo dicho, la historia cuenta con una gran potencialidad para fomentar la apertura a la tolerancia y la inclusión. Al mostrar una variedad de realidades y formas de enfrentar el reto de la existencia humana, la historia fomenta la comprensión y aceptación de formas alternativas de ser y de hacer. La asimilación de la diversidad dentro del discurso histórico propagado por la escuela facilita el acercamiento a formas variadas de entender la peruanidad. La promoción del contacto empático con otras identidades peruanas es un arma poderosa para superar estereotipos y prejuicios inconsistentes, y admitir la validez de otras formas alternativas de ser peruano. En ese sentido, esta habilidad alimenta al estudiante con mayores elementos para entender lo peruano desde un punto de vista de un espíritu tolerante e inclusivo.

¹⁷ TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. pp. 29-33.

¹⁸ TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. p. 31.

c) *La historia como posibilidad de imaginar un nuevo pacto social*

En tercer lugar, Nussbaum plantea una habilidad denominada como “imaginación narrativa” que se aproxima, por medio de las prácticas artísticas y culturales, a la comprensión de valores y tradiciones distintos a los propios. Al privilegiarse en esta habilidad actividades artísticas, es muy difícil pensar su aplicación en el caso de la “historia escolar”. Frente a este aparente obstáculo y reformulando la propuesta de Nussbaum, me detendré en profundizar en la capacidad imaginativa que, en cierta manera, esta tercera habilidad resalta. ¿Cuál es el poder de la imaginación? Richard Rorty lo resume con mucha destreza:

*“Podemos visualizar el progreso intelectual y moral no como un acercarse a lo Verdadero o a lo Bueno o a lo Correcto, sino como un incremento del poder de la imaginación. La imaginación es el bisturri de la evolución cultural, el poder que opera constantemente (...) para hacer que el futuro humano sea más rico que el pasado humano. La imaginación es la fuente de las nuevas imágenes científicas del universo físico y de las nuevas concepciones de las comunidades posibles.”*¹⁹

Aparentemente, surge un desfase en este punto. ¿Cómo la “historia escolar” puede contribuir a imaginar el progreso de la sociedad peruana? La respuesta no es sencilla, pero, en líneas generales, radica en el aprendizaje moral adquirido por medio de lo que hemos denominado, siguiendo a Todorov, como “memoria ejemplar”. El reconstruir y (re)pensar críticamente el proceso histórico peruano brinda elementos de juicio para pensar cómo construir una “memoria feliz”, una identidad colectiva afirmativa y, a su vez, un proyecto conjunto para el futuro del Perú. Las lecciones del pasado, transmitidas por el discurso histórico escolar, pueden brindar el sustento para imaginar nuevos vínculos sociales más horizontales y democráticos, así como, un nuevo pacto Estado-sociedad bajo compromisos políticos más fuertes. En suma, la “historia escolar” se constituye como herramienta para despertar entre los futuros ciudadanos la posibilidad de imaginar a los otros peruanos como iguales y como compañeros en la travesía por construir un proyecto nacional equitativo.

4. *A modo de conclusión*

Hasta esta sección, he intentado plasmar algunas reflexiones en torno a una de las responsabilidades más importantes en el quehacer del historiador: la enseñanza de la historia en la escuela. Si tuviera que sintetizar, en sucintas palabras, el hilo del presente ensayo, este radicaría en el significativo aporte que la “historia escolar” puede proporcionar a la tarea pendiente por construir una memoria de consenso, en la cual todos los peruanos, sin distinción, puedan sentirse identificados. En mi opinión, dicha tarea contribuiría significativamente al proceso de “reconciliación nacional”, inaugurado por la CVR, y a la refundación de nuestra sociedad bajo vínculos más horizontales y democráticos. En ese sentido, se han planteado algunas propuestas que, desde mi perspectiva, permiten transformar la enseñanza de la “historia escolar” en un aprendizaje significativo para la experiencia personal del estudiante y proactivo en la formación ético-política de los futuros ciudadanos. Los puntos para discutir aún son bastantes y es bueno que así lo sea. Sin embargo, me queda una conclusión: a través de un discurso histórico escolar plural, crítico y empático, la posibilidad del milagro del reconocimiento en el Perú se abre camino hacia una dimensión práctica.

¹⁹ RORTY, Richard. *¿Esperanza o conocimiento?* Buenos Aires: FCE, 2001, pp. 100-101.

5. BIBLIOGRAFÍA

CHOCANO, Magdalena

1987 “Ucronía y frustración en la conciencia histórica peruana”. En: *Márgenes: encuentro y debate*. Lima: SUR. Año 1, Número 2, pp. 46-60.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (CVR)

2003 *Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima: CVR. 9 Tomos.

2004 *Hatun Willakuy*. Lima: CVR.

ESPINOZA, Juan Miguel

2008 “Lecciones para el «corazón»: el papel de la educación de las emociones en la construcción de una igualdad de género”. En: *8 ensayos de la juventud universitaria del Perú*. Lima: Congreso de la República / Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, pp. 23-33.

GAMIO, Gonzalo

2007 “Razones (y emociones) para no discriminar: el cultivo de las humanidades y la defensa de los derechos humanos”: En: *Páginas*. Lima: CEP, Volumen 32, Número 205, pp. 46-54.

NUSSBAUM, Martha

2003 *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Massachusetts: Harvard University Press.

OLIART, Patricia y Gonzalo PORTOCARRERO

1989 *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario

PORTOCARRERO, Gonzalo

1996 “Modernidad, posmodernidad: el debate sobre el carácter de nuestra época”. En: HENRÍQUEZ, Narda (ed.). *Encrucijadas del saber*. Lima: PUCP, 279-304.

1998 *Razones de sangre*. Lima: PUCP.

REGALADO, Liliana

2007 *Clío y Mnemósine. Estudios sobre historia, memoria y pasado reciente*. Lima: PUCP-UNMSM.

RICOEUR, Paul

2004 *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE.

RORTY, Richard

2001 *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al Pragmatismo*. Buenos Aires: FCE.

TODOROV, Tzvetan

2000 *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós”.

PAIDEIA MODERNISTA: Educación e identidad latinoamericana en *La Edad de Oro* de José Martí y en *Motivos de Proteo* de José Enrique Rodó

A mis profesores de Literatura

Conviene, en lo intelectual, cuidar de que jamás se marchite y desvanezca por completo en nosotros, el interés, la curiosidad del niño, esa agilidad de la atención nueva y candorosa, y el estímulo que nace de saberse ignorante (ya que lo somos siempre).

José Enrique Rodó

Yo llegué meses hace a un pueblo hermoso: llegué pobre, desconocido y triste. Sin perturbar mi decoro, sin doblegar mi fiereza, el pueblo aquel, sincero, generoso, ha dado abrigo al peregrino humilde: lo hizo maestro, que es hacerlo creador.

José Martí

I. Introducción

Παιδεία (Paideia) es una voz de origen griego que, según el estudioso de la cultura helena, Werner Jaeger, es intraducible a nuestras lenguas modernas de modo preciso. Paideia significaría civilización, cultura, literatura y educación; elementos cuyo fin era la formación de un hombre bello y virtuoso (*areté*) capaz de ser feliz. La voz griega, al pasar al mundo latino, se tradujo como *Humanitas*; desde allí evolucionó hasta convertirse, en nuestras lenguas modernas, en Humanismo. Lo que pretendo demostrar en este trabajo es cómo dos de los más importantes miembros del Modernismo (y también sus más severos y originales críticos) elaboraron a partir de la literatura (ensayo y cuento para los fines de este trabajo) -y dando el ejemplo a través de su vida- una Paideia Modernista y, en consecuencia, latinoamericana.

Lo que pretende este trabajo es, en primer lugar, dar cuenta de este fenómeno en algunos escritos del cubano José Martí y del uruguayo José Enrique Rodó. En segundo lugar, queremos demostrar las diversas relaciones intertextuales entre el mensaje pedagógico-literario (humanista en el sentido de la Paideia) que encontramos en los escritos de estos autores. En tercer lugar, señalaremos esta relaciones centrándonos en tres motivos o ideas que recorren los escritos que analizaremos: a) el cosmopolitismo y americanismo como componentes sincrónicos/simultáneos para la formación de hombres autónomos, libres y felices; b) el arte como fin supremo de la vida y la labor pedagógica como creación; y c) la figura del niño como encarnación de la posibilidad de una Paideia latinoamericana propuesta por estos dos autores modernistas “a su modo”. Los textos que analizaremos será los siguientes: de José Martí, el primer número de *La Edad de Oro* (revista para niños) publicada en 1889; dentro de esta, nos detendremos en la “Presentación” del Primer Número, en el relato “Tres Héroes” y en el pequeño ensayo “Músicos, Poetas y Pintores” (además de diversas citas del cubano con respecto a la educación²⁰); de José Enrique Rodó, se analizarán sus *Motivos de Proteo* (1900), específicamente, el Motivo I (“Reformarse es vivir”), el II (“La voluntad rige esta transformación y la orienta”), el CXLVIII (“La vida es arte supremo”), el CLVI (“Cambiar sin descaracterizarse”) y el CLVIII (“Final”), además de algunas parábolas a modo de ejemplo.

Concluiremos con un comentario acerca de la relevancia de la obra literario-educativa de Martí y Rodó dentro del contexto histórico actual en el cual la pedagogía es un tema que ya no interesa a los llamados “humanistas”. El objetivo de este trabajo es revalorar la pedagogía (y no sólo la investigación) como parte fundamental de la labor humanista contemporánea.

²⁰ Estas citas, las referidas a la educación, se indicarán entre paréntesis. Utilizo la siguiente edición: *Obras completas* (en la *Edición del centenario*). La Habana: Editorial Lex, 1953. 2 vols

II. Americanismo y Cosmopolitismo en la educación latinoamericana

Se suele mencionar como una de las características del Modernismo (sobre todo del primer Modernismo) su falta de compromiso social y su cosmopolitismo, es decir, su huida de la realidad latinoamericana por considerarla vulgar, materialista y sin ideales (no hace falta sino recordar el “Rey Burgués” de Rubén Darío); a este “Modernismo” se oponen original y militantemente, José Martí y José Enrique Rodó; en 1911, el uruguayo le escribe a Ramón V. Alcalá: “El movimiento modernista americano, que, en la relación de arte, en suma oportuno y fecundo, adoleció de pobreza de ideas, de insignificante interés por la realidad social, por los problemas de la acción y por las graves y hondas preocupaciones de la convivencia individual” (subrayados míos). En este sentido, Rodó se siente parte de la “intelectualidad latinoamericana” y, a propósito de esto, nos dice en sus *Motivos de Proteo*: “Pero sin abdicar de esa unidad personal; sin romper las aras del numen que se llama genio de la raza, los pueblos que realmente viven cambian de amor, de pensamiento, de tarea” y también “porque también en el alma de los pueblos hay de esas reservas ignoradas de facultades, de vocaciones, de aptitudes, que aún no se manifestaron en acto” (CLVI: Cambiar sin descaracterizarse).

Martí, en la misma línea de Rodó, refiriéndose a los motivos para publicar *La Edad de Oro*, le escribe al mexicano Manuel Mercado: “El periódico lleva pensamiento hondo y ya que me lo echo auestas (...) ha de ser para que ayude a lo que quisiera yo ayudar, que es a llenar nuestras tierras de hombres originales, criados para ser felices en la tierra en que viven y vivir conforme a ella, sin divorciarse de ella, como ciudadanos retóricos o extranjeros desdeñosos, nacidos por castigo en esta otra parte del mundo” (II, 1201)²¹ y, en otra parte, con más rotundidad: “...es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época y la época misma. (...) Al mundo nuevo, corresponde la universidad nueva. (II, 507). Es claro el americanismo en estas palabras de Martí.

Para estos dos escritores, la educación no sólo podía

estar elaborada bajo un eje cosmopolita o americanista, es decir, no concebían la posibilidad de ser o lo uno o lo otro; para ellos, era importante saber aprovechar la cultura de todo el mundo y también ser capaces de comprender la específica realidad latinoamericana para así asumir sus problemas e intentar resolverlos.

Para Martí y Rodó, una educación enteramente clásica o enteramente autóctona atentaba contra la libertad de aquel que quiera aprender.²² En *La Edad de Oro*, vemos esto claramente en el cuento “Los Tres Héroes” que no es sino la narración de las obras de los llamados libertadores de América Latina, a saber, el cura Hidalgo, en México (“Él les devolvió sus tierras a los indios. Él publicó un periódico que llamó El Despertador Americano. Le cortaron la cabeza y la colgaron en una jaula, en la Alhóndiga misma de Granaditas, donde tuvo su gobierno. Enterraron los cadáveres descabezados. Pero México es libre”); Bolívar en la Gran Colombia (“Libertó al Perú. Fundó una nación nueva, la nación de Bolivia. Ganó batallas sublimes con soldados descalzos y medios desnudos. Bolívar no defendió con tanto fuego el derecho de los hombres a gobernarse por sí mismos, como el derecho de América a ser libre”); y San Martín en Chile, Argentina y Perú (“En cuanto supo que América peleaba para hacerse libre, vino a América: ¿qué le importaba perder su carrera, si iba a cumplir con su deber? Pero donde estaba San Martín siguió siendo libre la América. Hay hombres así, que no pueden ver esclavitud”): estos tres personajes, a pesar de sus errores, deben ser perdonados “porque el bien que hicieron fue más que sus faltas”: son estos héroes los paradigmas de hombres que anhelan apasionadamente la libertad pues esta es “el derecho que todo hombre tiene a ser honrado, y a pensar y a hablar sin hipocresía”. Este relato apunta a la formación del ideal de libertad a partir de hombres latinoamericanos (americanismo), pues es sólo a partir de este ideal que estos pueden conseguir su liberación política que, en el caso del cuento, es requisito para la libertad cultural y social.

²¹Ver Nota 1.

²²Cuando me refiero al aporte educativo de estos dos escritores, no sólo me refiero a su labor de “docentes”, sino sobre todo a cómo a través de su literatura se trasluce este afán.

En el mismo número de la revista, nos encontramos con el ensayo llamado “Músicos, Pintores y Poetas” (no debemos olvidar que el público al que se dirige la revista es a los niños de América) en el cual, a través del recuento de los más grandes artistas europeos -lo cual no hace sino dar cuenta del cosmopolitismo en la propuesta educativa de Martí- se da cuenta de la importancia del arte como parte de la formación del hombre. Lo importante de estos dos textos, en cuanto a la formación de hombres libres, es que si por un lado Martí nos pone de ejemplo a tres latinoamericanos; por el otro, nos topamos con una profusión de artistas europeos (músicos como Haendel, Haydn, Bach, Mozart, Beethoven, Weber, Mendelssohn, Meyerbeer, Schubert, Cimarosa, Paganini, Rossini; pintores como Miguel Ángel, Rafael, Leonardo Da Vinci; y una profusión de poetas como Dante, Tasso, Alfieri, Cervantes, Schiller, Goethe, Moore, Lope de Vega, Calderón, Molière, Voltaire, Victor Hugo, Shakespeare, Pope, Chatterton, Robert Burns, Keats, Byron, Coleridge, Lytton, Barrett y Robert Browning, Walter Scott, Shelley) que son puestos como ejemplos de libertad. Este americanismo-cosmopolitismo de Martí es claro en la “Presentación” de La Edad de Oro: el objetivo de la revista sería “que los niños americanos sepan cómo se vivía y cómo se vive hoy en América y en las demás tierras; y cómo se hacen tantas cosas de cristal y de hierro, y las máquinas de vapor y los puentes colgantes y la luz eléctrica; para que cuando un niño vea una piedra de color sepa por qué tiene colores la piedra. Les hablaremos de todo lo que se hace en los talleres donde suceden cosas más raras e interesantes que en los cuentos de magia y son magia de verdad, más linda que la otra (II, 1207-1208).

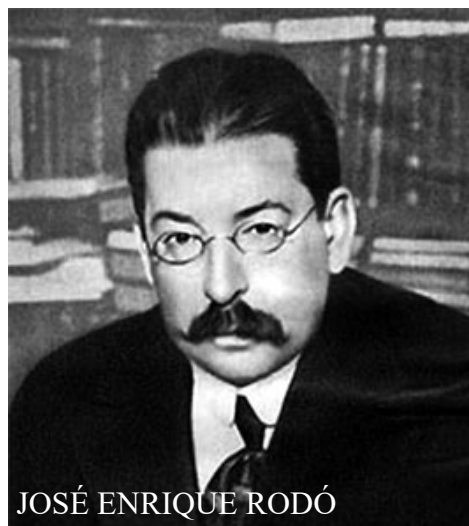
En el caso de Rodó, este ideal es patente por cuanto él, implícitamente, se dirige a lectores latinoamericanos (e intenta formar un nuevo movimiento literario cuya base sea un verdadero y sincero compromiso con la causa americana) en sus Motivos de Proteo; en Rodó, se funden la más clara conciencia de su tradición latinoamericana, pero, al mismo tiempo, reafirma su pertenencia a la tradición cultural de Europa; el intento de Rodó es “sincrético”, de allí que muchos de sus “Motivos” (e.g. “La despedida de Gorgias” o “La Princesa Leuconoe”) utilicen motivos de la más clara tradición europea (en este sentido, Rodó se acerca al Modernismo al utilizar motivos exóticos) para dar

cuenta de una necesidad latinoamericana: el ideal de libertad, autonomía y autoconocimiento cuyo fin es el bien y la felicidad del hombre. Martí y Rodó, cada uno a su modo, asumen la necesidad de apropiarse de la cultura europea y aprenderla para utilizarla en un contexto distinto, a saber, el latinoamericano.

Este sincretismo educativo es manifiesto cuando Martí dice que “la educación tiene un deber ineludible para con el hombre: conformarle a su tiempo sin desviarlo de la grande y final tendencia humana” (II, 497), o cuando afirma que “educar es depositar en el hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, ponerlo al nivel de su tiempo, prepararlo para la vida” (II, 507).



JOSÉ MARTÍ



JOSÉ ENRIQUE RODÓ

III. Arte es Educación: Pedagogía es Creación

Para Martí, la educación “no acaba sino con la muerte”; para Rodó, la “vida es transformarse”; en esta mezcla de sentencias de estos dos escritores, nos damos cuenta cuán cercanas estaban sus ideas respecto al ideal educativo latinoamericano. Rodó ve la vida como obra de arte porque el hombre, a través de su entendimiento/pensamiento (facultades), dirige su voluntad; esto le permite transformarse constantemente; de allí que diga: “¿Qué más es la educación, sino el arte de la transformación ordenada y progresiva de la personalidad; arte que, después de radicar en potestad ajena, pasa al cuidado propio, y que, plenamente concebido, en esta segunda fase de su desenvolvimiento, se extiende, desde el retoque de una línea: desde la modificación de una idea, un sentimiento o un hábito, hasta las reformas más vastas y profundas” (Motivo CXLVIII). En esta cita vemos cómo la vida del hombre, al ser dirigida su voluntad por su entendimiento para la realización del ideal, es comparada con el hacer una hermosa obra de arte; para Rodó, la capacidad del hombre de transformarse a sí mismo a través de la educación es lo que lo hace digno de ser humano, distinto al animal. Hacerse a uno mismo es el arte que Rodó nos insta a llevar a cabo.

En *La Edad de Oro*, nos encontramos con el relato “Músicos, poetas y pintores” en el cual se nos dice de la educación y el arte lo siguiente: “Cada ser humano lleva en sí un hombre Ideal, lo mismo que cada trozo de mármol contiene en bruto una estatua tan bella como la que el griego Praxiteles hizo del dios Apolo. La educación empieza con la vida, y no acaba sino con la muerte. El cuerpo es siempre el mismo, y decae con la edad; la mente cambia sin cesar, y se enriquece y perfecciona con los años”; este pasaje elabora una comparación entre la labor del artista con su obra (escultor: esculpe un ideal al cual perfecciona como una verdadera obra de arte) y del hombre con su vida. En esta cita de Martí encontramos una relación con Rodó: si para este “vivir es transformarse” y este transformarse, si se hace persiguiendo un ideal y con la voluntad guiada por la inteligencia, es una constante educación, un obra de arte; para Martí “la educación no acaba sino con la muerte”, frase en la

cual es fácil ver el nexo con la propuesta de Rodó. En el mismo cuento, citando a Emerson, Martí afirma que la vida es como una novela (obra de arte): “La verdad es -dice el norteamericano Emerson- que la verdadera novela del mundo está en la vida del hombre, y no hay fábula ni romance que recrea más la imaginación que la historia de un hombre bravo que ha cumplido con su deber”. Vemos cómo el arte como vida y la vida como constante transformación son dos motivos que aparecen constantemente en la obra de estos dos humanistas latinoamericanos: José Martí y José Enrique Rodó.

Como parte de este ideal educativo, no debemos olvidar el papel que el maestro debe cumplir en la formación de hombres. Para Martí es fundamental la conformación de “un cuerpo de maestros misioneros capaces de abrir una campaña de ternura y de ciencia, un cuerpo de maestros ambulantes dialogantes y no dómimes (II, 515). Más concretamente todavía, para Martí, el agente principal de la creación es el maestro; lo dice recordando su estadía en Guatemala: “Yo llegué meses hace a un pueblo hermoso: llegué pobre, desconocido y triste. Sin perturbar mi decoro, sin doblegar mi fiereza, el pueblo aquel, sincero, generoso, ha dado abrigo al peregrino humilde: lo hizo maestro, que es hacerlo creador” (II, 205). Vemos cuán contemporáneo es el mensaje de Martí a este respecto. Por su parte, Rodó, en sus Motivos dice: “La persistencia indefinida de la educación es ley que fluye de lo incompleto y transitorio de todo equilibrio actual de nuestro espíritu. (...) Para satisfacer esta necesidad (la de transformarse constantemente, la de aprender) y utilizar aquel tesoro, conviene mantener viva en nuestra alma la idea de que ella está en perpetuo aprendizaje e iniciación continua. Conviene, en lo intelectual, cuidar de que jamás se marchite y desvanezca... un poco de aquella fe en la potestad que ungió los labios del maestro y consagraba las páginas del libro” (II. La voluntad rige esta transformación y la orienta). Vemos la importancia que la labor pedagógica del maestro, como agente creador en el proceso de aprendizaje continuo del hombre, tenía para Martí y Rodó.

IV. La Niñez: paradigma (esperanza y modelo) de la Paideia modernista de Martí y Rodó

En esta sección, analizaremos “Mirando jugar a un niño” y “La Pampa de Granito”²³ (*Motivos de Proteo*) de Rodó y los compararemos con la “Presentación” del primer número de *La Edad de Oro* de Martí. Lo que queremos demostrar con el análisis es la importancia que tiene la figura del niño como aquel personaje que es capaz de asumir la vida como un constante aprendizaje, como aquello que no es sino permanente transformación.

En “Mirando jugar a un niño”, nos encontramos con un niño que hace sonar una copa vacía, ésta sonaba muy bien; pero de un momento a otro, en un “arranque de volubilidad” (47), el niño llena la copa de arena; en ese momento, el niño intenta que su copa suene igual que antes, pero ésta, llena de arena, ya no suena igual; el niño se entristece, se le humedecen los ojos; luego, mira a su alrededor y encuentra una “flor muy blanca y pomposa” (47); el niño la recoge y la coloca dentro de la copa con arena: la copa se convierte en un florero; el niño feliz por su “flor entronizada” (48), por haber encontrada otro “sentido/ideal” para la copa, la pasea por entre “la muchedumbre de las flores” (48). A continuación, se nos expone la enseñanza de la parábola: el niño no se dio por vencido cuando la copa no sonaba, sino que “de las mismas condiciones que determinaron el fracaso, toma la ocasión de nuevo juego, de una nueva idealidad, de una nueva belleza...” (48). El narrador ve en esta actitud un modelo para la vida, para la acción, ya que frente a la fatalidad que es imposible evitar, el hombre debe ser capaz de reencontrarle el sentido/el ideal a su vida, a su acción; es en este sentido que se nos insta a que sigamos el ejemplo de la “sabiduría” del niño.

En “La Pampa de Granito”, un viejo indiferente y gigantesco utiliza a tres niños para realizar labores de lo más complicadas y dolorosas (abrir un hueco en la tierra con la cabeza, atrapar el aire con la

boca, regar una semilla con lágrimas); todo este trabajo tiene como resultado el crecimiento de un árbol más grande, incluso, que el indiferente viejo (y, evidentemente, más bello) donde los animales se posan. En el momento en el cual los niños desean coger algún fruto del árbol, el viejo se los lleva de nuevo a realizar la penosa labor. El mensaje de esta parábola es de un tono duro, pero va de acuerdo con la óptica vital de Rodó: la necesidad de un ideal y la constante transformación de este, porque para él, recordemos, “transformarse es vivir”. Para aclarar esto veamos que nos dice al final de la parábola: “Esa desolada pampa (donde crece el árbol) es nuestra vida, y ese inexorable espectro (el viejo) es el poder de nuestra voluntad, y esos trémulos niños son nuestras entrañas, nuestras facultades y nuestras potencias, de cuya debilidad y desamparo la voluntad arranca la energía todopoderosa que subyuga al mundo y rompe la sombra de lo arcano” (100); frase que, sin duda alguna, alude al hecho de que la voluntad, de naturaleza poderosa, debe contar con la ayuda del entendimiento (los tres niños); la voluntad sola es incapaz de hacer algo, se necesita a la inteligencia; y el hecho de que los niños tengan que recomenzar a sembrar un árbol apenas terminado el anterior, alude, como en “Mirando jugar a un niño”, a lo doloroso que puede ser abandonar un ideal (y también llevarla a cabo, ya que su realización implica un gran esfuerzo: quizás por eso los niños salgan con el cabello blanco luego del esfuerzo); pero ese dolor es inevitable ya que la vida es un perpetuo cambio (que implica dolor y placer, no uno sólo de ellos); lo que nos dice Rodó, a través del narrador, es que mediante el dolor de la pérdida de un ideal, el hombre debe ser capaz de crear otro: es la capacidad de regeneración del hombre a través de su voluntad que se encuentra “bajo la mirada vigilante de la inteligencia” (Motivo I).

²³ Las citas de estos relatos en Rodó, José Enrique. *Parábolas*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A., 1972.

Veamos ahora la presentación de la Edad de Oro de José Martí. En ella se nos dice que: “Para los niños es este periódico, y para las niñas también, por supuesto. (...) Este periódico se publica para conversar una vez al mes, como buenos amigos, con los caballeros de mañana, y con las madres de mañana”; y en otra parte “Para los niños trabajamos, porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo. Y queremos que nos quieran, y nos vean como cosa de su corazón”. Luego, en la misma presentación, aludiendo a la inteligencia/sabiduría de los niños, Martí nos dice: “Los niños saben más de lo que parece y si les dijeran que escribiesen lo que saben, muy buenas cosas escribirían”.

Como vemos, Rodó y Martí ponen énfasis en la educación y formación de los niños (en el caso de Martí es evidente; en el de Rodó, se puede deducir por su labor como maestro y por su necesidad de consolidar una identidad latinoamericana); asimismo, se pone énfasis, colocándolo como modelo, en el conocimiento/sabiduría de (“lo que saben”) los niños; de algún modo, se sitúa la esperanza y la fe en las habilidades de los niños, las cuales deberían ser imitadas; para dar cuenta de cómo el pensamiento educativo de Martí y Rodó se acercan de manera sorprendente, va-

yamos a unas citas más: Rodó nos dice: “Conviene, en lo intelectual, cuidar de que jamás se marchite y desvanezca por completo en nosotros, el interés, la curiosidad del niño, esa agilidad de la atención nueva y candorosa, y el estímulo que nace de saberse ignorante (ya que lo somos siempre)” (Motivo II).

Veamos que afirma Martí en la “Presentación” de *La Edad de Oro*: “Este periódico se publica... para decirles a los niños lo que deben saber para ser de veras hombres. Todo lo que quieran les vamos a decir, y de modo que lo entiendan bien con palabras claras y con láminas finas” y, más adelante, “Lo que importa es que el niño quiera saber”; o en “Músicos, poetas y pintores”: “El mundo tiene más jóvenes que viejos. La mayoría de la humanidad es de jóvenes y niños. La juventud es la edad del crecimiento y del desarrollo, de la actividad y la viveza, de la imaginación y el ímpetu.

Como vemos, los dos autores subrayan la importancia de la formación del niño y de sus habilidades como tal; habilidades que no deben perderse jamás en el proceso educativo que para Rodó se desarrolla durante toda la vida (como ya dijimos), y que, para Martí, “no acaba sino con la muerte”.

V. Conclusión: Revaloración pedagógica del Modernismo de Martí y Rodó

A lo largo de este análisis, he mostrado las relaciones intertextuales entre los escritos literario-educativos de José Martí y José Enrique Rodó. En los textos de estos dos escritores, autores de lo que he llamado la Paideia Modernista (Latinoamericana), encontramos temas de relevancia histórica en nuestros días: la educación como base y sostén de la autonomía de un pueblo, de una nación, de un país; el principio de la actividad del sujeto como fundamento del aprendizaje; y la labor “creadora” del maestro, del humanista, son temas que recorren los textos analizados.

A estos autores lo que les interesa no es hacer sólo libros sino, como el mismo Martí señala, “hacer hombres”: “Sentarse a hacer libros, que son cosa fácil, es imposible porque la inquietud intranquiliza y

devora, y falta el tiempo para lo más difícil, que es hacer hombres (I, 854).

Hombres como Rodó, y de Martí podemos decir lo mismo, se preocuparon por su labor como “mediadores”²⁴ entre la sociedad y el poder desde la cultura; de allí que sus escritos estuviesen dedicados al gran público: La Edad de Oro y los Motivos de Proteo; a través de ellos intentaron difundir los proyectos educativos latinoamericanos para el progreso de nuestra sociedad. Como dice Rodó, en carta a Unamuno: “Estoy convencido de que sin una ancha base de idea y sin un objetivo humano, capaz de interesar profundamente, las escuelas son cosa leve y fugaz” (12 de octubre de 1900); es esta la importancia que le daban a la literatura.

²⁴ Gutiérrez Girardot. *La formación del intelectual hispanoamericano en el siglo XIX*. University of Maryland, Latin American Studies Center Series, núm. 3, (s.f.), p.19.

Concluyo, siempre provisionalmente, con una cita sobre la obra de Rodó del crítico Emir Rodríguez Monegal (en *José E. Rodó en el novecientos*):

Queda, sin embargo, el centro de su discurso: la urgencia de un programa para toda generación ascendente; el optimismo paradójico que se edifica sobre la lucidez y la realidad; la concepción plena, integral, del hombre, la eficacia moral de la educación estética; la previsión de una democracia que no excluya la selección y la jerarquía natural; la confianza en el porvenir de América. Queda en pie, sobre todo, la actitud espléndida del pensador (44).

Nuevamente, un juicio como este nos permite decir: ¿no se puede decir lo mismo de José Martí? La respuesta es afirmativa, pues los dos fueron y son unos sinceros humanistas, quienes sentaron las, hoy olvidadas bases (desde la literatura), de la Paideia Latinoamericana.

OBRAS CONSULTADAS Y/O CITADAS

García Monsivais, Blanca. “Entornos, contornos y contextos literarios de Ariel. José Enrique Rodó y el ensayo”. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, número 28, julio-diciembre de 2003, pp. 91-104.

Enríquez Ureña. *Breve Historia del Modernismo*. México, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1954.

Jaeger, Werner. *Paideia: Los ideales de la cultura griega. 1888-1961*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1995

Martí, José. *La Edad de Oro*. Vol.1. No. 1. New York, 77 William Street, 1898.

Nassif, Ricardo. “José Martí (1853-1895)”. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, números 3-4, 1993. pp. 808-821.

Rodó, José Enrique. *Parábolas*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1972.

------. *Motivos de Proteo*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1976.

Rodríguez Monegal, E. *Rodó en el novecientos*. Montevideo: Editorial Número, 1950.

Oviedo, José Miguel. “La América de Rodó”. *Historia de la literatura hispanoamericana 2. Del romanticismo al modernismo*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

Schulman, Iván. *El modernismo hispanoamericano*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1969.



LA EDAD DE ORO

TEMAS EN EDUCACIÓN

Marcelo Colussi (Argentina)
Psicólogo, Licenciado en Filosofía y Político

*“Dios se fue de la Escuela”:
La nueva Ley de Educación en Venezuela*

“Dios se fue de la Escuela”. Con esta sensacionalista y sensiblera declaración, el cardenal Jorge Urosa Sabino, presidente de la Conferencia Episcopal Venezolana, reaccionó ante la aparición de la nueva Ley Orgánica de Educación surgida en Venezuela el 15 de agosto del 2009, marcando así la matriz con la que toda la derecha del país valoró la nueva norma jurídica. Se contribuía así a dividir, una vez más, toda la sociedad entre “chavistas” y “antichavistas”, reafirmando que las luchas de clases (que siguen al rojo vivo) se expresan en todos los campos, y también en el educativo. Reacción, por cierto, enteramente visceral, absolutamente cargada de tirria ideológica, indicativa de que ni siquiera se había leído a profundidad el texto de la nueva normativa jurídica (lo cual resulta dudoso), o de que el odio de clase en juego no permitiría ser objetivo (nos inclinamos por esto). Reacción, por otro lado, que, además de movilizar en bloque a la más conservadora y retrógrada derecha local, hizo reaccionar a lo más conservador y retrógrado de la derecha del mundo. Para muestra, la nota publicada en el católico reino hereditario de la real casa de los Borbones (más conocido como España) por el diario *El País*, titulada “Las trampas de Chávez”, apenas unos días después de conocida la nueva ley, y que marcaba el talante en juego: “El presidente Hugo Chávez sigue adelante con la progresiva demolición del Estado de derecho en Venezuela en nombre del socialismo del siglo XXI ... El texto no sólo se dirige a regular los programas educativos y los centros de enseñanza, sino también a formar a los ciudadanos de la sociedad que se propone construir la revolución bolivariana”.

¿Acaso una ley nacional no está para eso, para regular? ¿Acaso la educación, cualquiera que sea, no se dirige justamente a formar a los ciudadanos sobre los que actúa? ¿Podría ser de otra manera quizá? ¿Por qué esta reacción? ¿Qué tiene de tan “maléfica” la

nueva ley? En realidad, nada. Es un instrumento que se enmarca enteramente en los lineamientos contemporáneos acerca de la educación como bien público, como derecho humano que impulsan los organismos rectores en la materia. Por ejemplo, el Manifiesto “Educación para Todos” de la UNESCO (Dakar, Senegal, 26-28 de abril del 2000): “La educación es un derecho humano fundamental, y, como tal, es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones; y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización”. Es decir, la ley está lejos de ser un “arma de adoctrinamiento socialista” como se la presenta desde la visceral y maniquea visión del mundo de la Guerra Fría, que evidentemente no ha desaparecido de la cabeza de mucha gente, especialmente en la de los ideólogos de la derecha.

La ley, en verdad, ni siquiera habla de formación socialista. De hecho, en ningún lado roza tan siquiera la ideología marxista, ni muchos menos se la menciona en forma explícita. Muy claramente, en su Artículo 1° dice que la educación se realizará “de acuerdo con los principios constitucionales y orientada por valores ético-humanistas” (¡humanistas!), lo cual es tan amplio que puede dar para todo. Humanistas, pero no socialistas: nótese bien. Se entiende que hay una preocupación social, una búsqueda de igualdades, pero en ningún lado se habla de abolición de la propiedad privada, de construcción revolucionaria de un nuevo orden, de abierta lucha anticapitalista o antiimperialista, de pueblo en armas defendiendo sus conquistas, ni de algo que pudiera erizar la piel para alguien no familiarizado con un discurso de izquierda. Por el contrario, es una ley bastante “neutra” en términos políticos. Una vez más, ¿por qué esa reacción tan visceral desde la derecha católica?

Se respetan íntegramente dos de los tres elementos que pudieran ser el núcleo de esa abierta oposición de la derecha conservadora: la educación privada y la enseñanza religiosa. En ningún lugar de la nueva ley queda abolida la enseñanza privada. En todo caso, queda claramente dicho que el Estado habrá de regular el ámbito de la educación, incluidos los centros privados, tal como cualquier Estado capitalista hace en cualquier parte del mundo con cualquier empresa privada. ¿Para qué otra cosa está el Estado sino para fijar normas de funcionamiento?, ¿o apostamos por la “mano invisible” del mercado como “principio ordenador” supremo? A propósito, ¿quién reaccionó por la “socialista” medida de la actual administración de Washington, la de Obama, cuando el Estado salió a auxiliar a bancos privados en bancarrota o a la quebrada General Motors en medio de la crisis económico-financiera? En materia de educación, son más estadistas muchas Constituciones de países europeos, por ejemplo, que la de Venezuela. De hecho, el Estado venezolano sigue subsidiando a los colegios y universidades privadas con un entre 40% y 70% de su presupuesto general, y la nueva ley no cambia esa situación. ¿Por qué entonces esta reacción de desaprobación?

En cuanto a la enseñanza religiosa, de ningún modo queda condenada, ni se promueve un presunto ateísmo de Estado. En todo caso, siguiendo una tendencia moderna y progresista de la humanidad, “el Estado mantendrá en cualquier circunstancia su carácter laico en materia educativa, preservando su independencia respecto a todas las corrientes y organismos religiosos. Las familias tienen el derecho y la responsabilidad de la educación religiosa de sus hijos e hijas de acuerdo a sus convicciones y de conformidad con la libertad religiosa y de culto, prevista en la Constitución de la República”, según puede leerse en el Artículo 7° de la ley. Laicidad, valga remarcar, que está constitucionalmente garantizada en el Artículo 59°. En Venezuela, como en cualquier parte del mundo, una ley de educación debe garantizar que cualquier persona pueda acceder sin discriminación de ningún tipo, ni religiosa, ni étnica, ni de género, ni de nivel socio-económico, a una educación digna, de buena calidad, rigurosa y veraz. Ese carácter universal del derecho a la educación implica que la enseñanza debe ser laica, por ser esa la única opción neutral no imbuida de conceptos religiosos de signo alguno que, en todo caso, pueden derivar en funda-

mentalismos. Una educación laica y objetiva es garantía, quizá la única, de una sociedad más equilibrada. Y eso es lo que hace la nueva ley, y no otra cosa. Que es lo que hizo ya la Revolución Francesa hace más de 200 años atrás, sin ser socialista precisamente. El tercer elemento de discordia para esta visión conservadora de la derecha que ahora protesta airada no es, en realidad, en modo alguno objetivo, sino que asienta en un profundo odio de clase. Así de simple. Ese otro elemento que hace parte del ataque está dado por la ya monotemática acusación de “autoritarismo antidemocrático” del gobierno bolivariano encabezado por el presidente Chávez. Dado que la ley toca directamente a los medios de comunicación social, a los que incluye como elementos educativos en tanto servicios públicos buscando su regulación, eso es la gota que derrama el vaso y transforma el nuevo instrumento jurídico, según la crítica de toda la derecha, en una demostración de “fascismo”, de “autoritarismo supremo”, que sólo serviría para el “adoctrinamiento castro-comunista” transformando a cada alumno venezolano en un potencial pichón de “terrorista” internacional. Dice la ley en su Artículo 9° que “los medios de comunicación social públicos y privados en cualquiera de sus modalidades, están obligados a conceder espacios que materialicen los fines de la educación” y, además, que “orientan su programación de acuerdo con los principios y valores educativos y culturales establecidos en la Constitución de la República, en la presente Ley y en el ordenamiento jurídico vigente”. ¿Es eso “fascismo autoritario”? ¿No debe marcar líneas el Estado? ¿Para qué está, si no?

En la nota ya referida, el diario *El País* decía: “La Ley Orgánica de Educación pone de manifiesto más que otras medidas hasta qué punto el proyecto chavista es tributario de las ideologías autoritarias del pasado, por más que se escude en las invocaciones al futuro. Desde esta perspectiva, no son nuevos los disparates que contiene la nueva norma. La educación no puede ser un instrumento para que los ciudadanos encajen a la fuerza en una sociedad diseñada desde el poder, sino para que sean libres en la sociedad en la que viven”. Hay ahí una (fingida) incompreensión de los procesos sociales porque, objetivamente, la educación enseña siempre los valores de las clases en el poder: “la ideología dominante es la ideología de la clase dominante”, y eso no puede ser de otra manera.

Y los medios de comunicación social, ¿ni se diga! Pero, además, en la reacción de la derecha se evidencia su profundo y nada enmascarado odio social, de desprecio por el “pobrerío” que, ahora mal que bien con la Revolución Bolivariana, comienza a levantar la voz, aunque esa preocupación se disfrace de “democrática”. ¿Protesta así esa derecha por la propaganda de la Coca-Cola? ¿Protesta esa derecha por las interminables transmisiones de fútbol que ya, por lejos, pasaron a ser la principal droga social, el nuevo “opio” tecnológico con el que se maneja a las masas planetarias? ¿Protesta esa derecha por la descarada propaganda ideológica de CNN? La comunicación de masas, un instrumento que día a día se transforma en uno de los principales agentes de educativos de las sociedades, ¿debe funcionar también regida por la “mano invisible” del mercado? Dicho sea de paso, según estimaciones de la UNESCO, en pocas generaciones los medios audiovisuales irán reemplazando a la escuela formal en la tarea educativa. ¿Apostamos por la absoluta liberalización del asunto dejando que cada empresa privada de comunicación (léase: las grandes cadenas televisivas, básicamente) sean las que eduquen a las futuras generaciones? ¿Optamos por la desaparición del Estado entonces?

La nueva ley, además, contiene importantes mejoras en las relaciones laborales de los trabajadores de la educación. Al respecto, en su Artículo 42° establece que “El personal docente adquiere el derecho de jubilación con veinticinco años de servicio activo en la educación, con un monto del cien por ciento del sueldo y de conformidad con lo establecido en la ley especial” (de regulación laboral en el ámbito educativo), lo cual representa un paso adelante en términos sociales. ¿Es contra eso que adversan quienes se oponen a la nueva normativa? Seguramente dirán que no, pero en definitiva el espíritu de toda la normativa, enmarcada en el proceso político que vive el país, apunta a eso: al mejoramiento de las condiciones sociales de las grandes masas siempre excluidas. Cuando decíamos más arriba “odio de clase”, pues a esto nos referíamos. ¿Quiénes son los que salen airados a protestar y manifestar en las calles contra esta ley? Por supuesto, no son los sectores pobres, los que nunca llegaron a las universidades, los que miran resignados que otros van a centros privados de excelencia. ¿De qué autoritarismo hablamos entonces: el del “dictador” Chávez o el de la dictadura

del mercado que mantiene en el límite de la pobreza a grandes masas históricamente marginadas?

En definitiva, la nueva ley de educación surgida en la República Bolivariana de Venezuela, sin ser una abierta declaración anticapitalista, es un paso firme para la construcción de más espacios de participación popular. Y el hecho de que los medios de comunicación queden más sujetos al control del Estado es, en todo caso, una buena noticia para el campo popular porque puede facilitar mayor profundización del proyecto revolucionario en beneficio de los más y no de los menos, obviamente. Si alguien reacciona ante eso, como dicen que dijo don Quijote (cita que realmente no figura en el texto cervantino, pero que vale igualmente), “ladran Sancho, señal de que cabalgamos”.

En: *Docencia*. Revista de Educación N°13.

*Si quieres le artículo completo escríbenos a :
revistantitxt@gmail.com*



MARCELO COLUSSI

LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ

En 1836, quince años después de la Independencia, Flora Tristán aconsejaba lo siguiente: “Instruid, pues, al pueblo; es por ahí por donde debéis empezar para entrar a la vía de la prosperidad. Estableced escuelas hasta en las aldeas más humildes: esto es lo urgente en la actualidad. Emplead en ella vuestros recursos”. Ciento setenta y cuatro años han pasado desde entonces y no podemos dejar de ver la relevancia de la frase en la realidad peruana contemporánea. Los problemas educativos del estado peruano parecen estar lejos de resolverse; es debido a la urgencia de medidas para una reforma educativa que decidimos entrevistar a nuestros intelectuales para que nos dieran su opinión al respecto.



1) En nuestro agitado mundo contemporáneo, parece estar perdiéndose (si es que no lo ha hecho ya) el “misterioso cambio que se establece cuando hay confianza entre una persona mayor y un joven”. ¿En qué medida, cree usted, se ha transformado la relación maestro/profesor-discípulo/alumno? ¿Qué le espera a ésta en el futuro? Y en este sentido, ¿cómo describiría el carácter de los estudiantes de la última década y cómo se lo imagina en el futuro?

2) La necesidad de una Reforma Educativa es una cuestión de larga data en nuestra historia; respecto a este punto, ¿cree usted que tal Reforma debe llevarse a cabo mediante un enérgico rol participativo del Estado o mediante fuerzas de tendencia abiertamente liberal (e.g. privatización del sector educación)? ¿Es posible hablar de una “tercera vía”?

3) Mucho se ha hablado de la profusión de las universidades-empresa, del peligro de la mercantilización de la educación y del hecho de que la democratización de ésta no implica necesariamente una mejor calidad de enseñanza; te-

niendo en cuenta estos hechos, ¿qué diferencias (ventajas y/o desventajas) encuentra usted entre la educación pública y privada? ¿En qué medida influyen los canales de admisión universitaria en la formación secundaria? ¿Cuál es, para usted, la falencia más grave en este aspecto?

4) Hoy en día, abundan las teorías pedagógicas y didácticas, y el acceso a la información por parte de los estudiantes es cada día más fácil; sin embargo, la calidad de la enseñanza no parece incrementarse. En relación con estos fenómenos, George Steiner cita a Goethe: “quien sabe hacer algo, lo hace; quien no lo sabe, se dedica a la enseñanza”, para luego agregar: “quien no sabe enseñar se dedica a escribir libros de pedagogía”. ¿Qué opinión le merecen estos comentarios? ¿Cree usted que las asignaturas tradicionales (“los clásicos”) pueden seguir teniendo aceptación por parte de los alumnos? ¿Es necesaria también una reforma en este aspecto?

*Las citas pertenecen a *Elogio de la transmisión*. George Steiner y Cécile Ladjali. Trad. Gregorio Cantera. Madrid: Ediciones Siruela, 2005.

Elizabeth Tavera

(Linguista-PUCP; directora del curso de Redacción y Comunicación en EE.GG. CC.)

Ser profesora significa, para mí, el enorme placer y satisfacción de compartir con otros algo de lo que sé. Es una experiencia gratificante y estimulante. Cada ciclo, cada horario, cada curso es distinto. La experiencia docente es muy enriquecedora y considero que difícilmente algún otro trabajo pueda equipararsele.

1) Yo soy muy optimista. Creo que, como cada época es distinta, la relación maestro-alumno también ha cambiado. Ahora, todo es más horizontal. Hay más confianza. El profesor ya no es un ser inalcanzable, como era hace unas décadas. Antes, el acceso a la información era un privilegio; ahora, ya no. Sinceramente, dado que todo está cambiando tanto, no me atrevería a augurar nada, pero sí creo que será una época en la que el profesor o maestro será imprescindible. Hay tanta información disponible que el rol del profesor será el de guiar en esta “maraña” o “explosión” informativa.

2) Es importante que haya educación pública y educación privada de calidad. Debe haber oportunidades para todos. El Estado debe invertir más en educación, como se hace en los países desarrollados. No hay misterio en esto. Se requiere invertir en maestros, escuelas, libros, investigaciones, etc. Si acá tenemos deficiencia educativa es porque no se le dedica la atención necesaria. Ya se sabe la fórmula del éxito.

3) Actualmente, en general, la educación privada es mejor que la nacional. Antes, no era así, había excelentes colegios y universidades estatales. La diferencia está dada por la inversión realizada y por el control de la calidad educativa. Desde hace algunas décadas, el colegio se ha enfocado mucho en medir su éxito en función del número de ingresantes a la universidad, hasta han aparecido colegios preuniversitarios. Creo que esto no está bien, pues desvirtúa el rol de la escuela.

4) Sobre las citas, creo que son muy graciosas, pero son muy radicales. Hay excelentes pedagogos que no son docentes y hay excelentes docentes que no saben de pedagogía –por lo menos de lo teórico–. En la docencia, hay mucho de intuición, ganas, experiencia; es algo misterioso. Creo que no hay una fórmula que asegure el éxito. Acerca de las asignaturas tradicionales, creo que seguirán siendo exitosas porque esa es la virtud de los clásicos: ser imperecederos.

A PROPÓSITO DE NUESTRO CENTRO FEDERADO...

La Facultad de Ciencias y Letras Humanas ya cuenta con un nuevo Centro Federado. Creemos fundamental que el CF escuche y tome nota de lo que los alumnos piensan de esta institución universitaria. Nuestra labor es informar y dar a conocer las diversas opiniones de los estudiantes. A continuación, seis compañeros de distintas especialidades de nuestra Facultad responden a las siguientes preguntas:

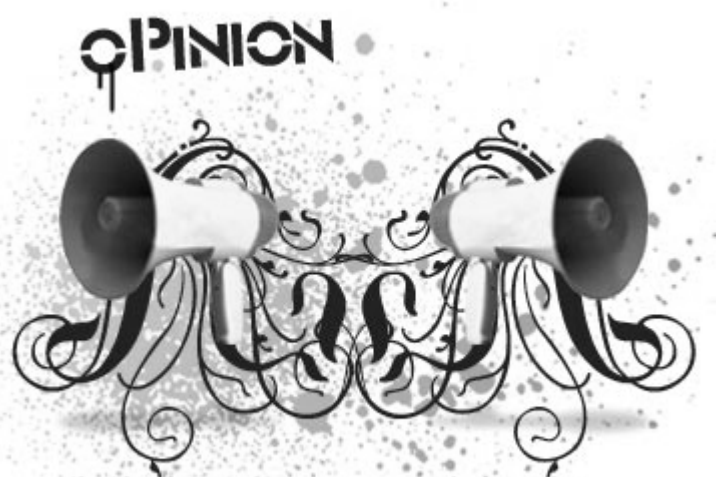
¿Cuáles son las virtudes y falencias del Centro Federado de la Facultad de CC.LL.HH.? ¿Cuál cree que debería ser su principal labor?

“Por el lado académico, es bueno mencionar el concurso monográfico del año pasado. Me pareció una genial iniciativa, aunque con no muy buena difusión. Fuera de lo académico, las tradicionales Humaniteadas una vez más sirvieron para conocer a la gente, sea de la carrera que uno comparte o de alguna otra de la Facultad, aún cuando haya habido un poco de desorganización al inicio. Como cualquier CF, la organización interna es primordial para una buena gestión. Conocer a sus representados y velar por sus necesidades de acuerdo a las diversas especialidades. El CF debe prestarse para el desarrollo profesional de los estudiantes, dando, por ejemplo, las facilidades necesarias para sus trabajos de campo o proyectos en general”.

Roberto Brañez-Estudiante de Lingüística.

“El Centro Federado de nuestra Facultad cuenta con la ventaja inmediata de ser un órgano de representación estudiantil, sin embargo, se enfrenta ante una realidad muy común en estos últimos años, y es su capacidad de representación, por lo cual, su principal labor debería ser recuperar su función no solo de organizar eventos sino también de integrar al estudiantado que la conforma para hacernos partícipes de la búsqueda de propuestas para los problemas que afectan nuestra facultad y sociedad y, de esta manera, devolver al Centro Federado su naturaleza de ser”.

Luis Cotera-Estudiante de Literatura.



“Un aspecto positivo que recuerdo de la gestión anterior del Centro Federado es la publicación de su presupuesto en el panel que tienen. Sin embargo, en mi opinión, ya desde la estructura del presupuesto se comenzaba mal. No es posible que las Interfacultades tengan mucho más presupuesto que el apoyo a las especialidades. Si bien es importante, no va a estar por encima de la organización y el desarrollo de las especialidades. Asimismo, si bien se publicó al inicio, nunca se publicó al final, y no se sabe cómo fue administrado el dinero. Los logros fueron pocos y superficiales. Espero que el nuevo Centro Federado traiga aires de renovación y trabaje a favor de todo el alumnado de Humanidades”.

José Cáceres-Estudiante de Geografía.

“Hablar de virtudes y falencias del CF de Letras es un tanto complicado, porque se sabe muy poco de las actividades que realiza, de no ser por interfacultades y humaniteadas probablemente no sabríamos que hay un CF. Sin embargo, considero que si no sabemos nada del CF es porque no nos interesa saber nada, y a pesar del aparente papel pasivo que tiene nuestro CF, este asume las diversas responsabilidades que conlleva representar a una facultad. Y ello implica que siempre está abierto a apoyar y considerar iniciativas de los estudiantes. Considero que la principal labor del CF es organizar y representar a la facultad en las diversas actividades que exige la universidad. Asimismo esta organización estudiantil debe promover y apoyar las iniciativas de los estudiantes”.

Dynga Miranda-Estudiente de Filosofía.

“En Humanidades uno se entera que existe el CF cuando es el desfile de Interfacus y las Humaniteadas. Luego desaparece. Se esconde al lado de la fotocopidora, en el sótano de la Facultad. Ni siquiera conozco a sus miembros, a pesar de que voté por una lista (la única) el jueves pasado. ¿Por qué no organizan eventos que integren a los estudiantes de la Facu? Somos tan pocos, y nuestras carreras tan afines, que no debería ser difícil encontrar una excusa para reunirnos a todos. ¿En qué gastan su presupuesto, además de en disfraces para las Interfacus? Se supone que sus miembros están ahí para mejorar las cosas en la Universidad, o por lo menos, en Humanidades. Yo sigo viendo nuestra Facultad igual. ¿O es que han hecho algo por ella? ¿Por qué no nos preguntan en qué queremos mejorarla? ¿Saben acaso cuáles son las necesidades de los estudiantes? Creo que no, porque el año pasado no hubo fiesta H y, por lo tanto, no pudimos meternos una bomba”.

Milagros Valdivia-Estudiente de Historia.

“Llevo en La Católica 5 años estudiando Literatura (dejando algunos ciclos y llevando pocos cursos); siempre he oído el nombre “Centro Federado”, pero no sé que es, aunque sé vagamente lo que hacen: organizar actividades culturales y de entretenimiento; fuera de ello no sé más. Sobre la pregunta acerca de cuál debería ser la labor del CF, no sabría responder porque no sé que es el CF ontológicamente hablando”.

Isaac Valer Huamán, viudo de Lacan-Estudiente de Literatura.

