



**REVISTA DE ESTUDIOS GENERALES**

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO  
RECINTO DE RIO PIEDRAS  
AÑO 1 - NUM. 1  
ENERO-JUNIO  
87



**REVISTA DE ESTUDIOS GENERALES**

*eg*

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO  
RECINTO DE RIO PIEDRAS

AÑO I – NUM. 1  
ENERO–JUNIO  
1987

*Copyright 1987*

Diseno de portada:  
*Ernesto Alvarez*

*Tipografía: MISCES*  
*Apartado 3266*  
*Carolina, Puerto Rico*

*Impreso: División de Impresos*  
*Universidad de Puerto Rico*  
*Río Piedras, Puerto Rico*

**REVISTA DE ESTUDIOS GENERALES**  
**de la FACULTAD de ESTUDIOS GENERALES**  
**del RECINTO UNIVERSITARIO de RIO PIEDRAS**

**AUTORIDADES**

*Lic. FERNANDO AGRAIT, Presidente*

*Dr. JUAN FERNANDEZ, Rector*

*Dr. CARMELO ROSARIO NATAL, Decano*

*Dra. GENEROSA VAZQUEZ, Decana Asociada*  
*Asuntos Académicos*

*Prof. DORIS FLORES DE FRANQUI, Decana*  
*Asociada Asuntos Administrativos*

*Prof. DOMINGO MARRERO CASTILLO, Decano*  
*Asociado Asuntos Estudiantiles*

**JUNTA de REDACCION**

*Lic. ENEIDA VAZQUEZ, Bachillerato E. G.*

*Prof. MARIA S. AGRELOT, Ciencias Biológicas*

*Prof. AMILCAR FOURNIER, Ciencias Físicas*

*Prof. FRANCISCO TORRES, Ciencias Sociales*

*Dr. ISABELO ZENON, Español*

*Dr. BENJAMIN RIVERA, Humanidades*

*Prof. MARIA MAGDALENA MATOS, Inglés*

**COORDINADOR**

*Dr. ERNESTO ALVAREZ*

*Director de Publicaciones*



# INDICE

|                                                                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Carmelo Rosario Natal: Presentación</i> .....                                                                                                                       | 5   |
| <i>Ernesto Alvarez: Revista de Estudios Generales</i> .....                                                                                                            | 6   |
| <b>HOMENAJE A DOMINGO MARRERO NAVARRO</b> .....                                                                                                                        | 9   |
| <i>Viola Lugo de Meléndez y Luis Rivera Pagán:</i>                                                                                                                     |     |
| Una justa y honrosa nominación .....                                                                                                                                   | 13  |
| <i>Viola Lugo de Meléndez: Domingo Marrero: el ser humano</i> ...                                                                                                      | 18  |
| <i>Domingo Marrero Navarro: Notas para organizar</i><br>el estudio de las ideas en Puerto Rico .....                                                                   | 25  |
| <b>LETRAS PUERTORRIQUEÑAS</b> .....                                                                                                                                    | 41  |
| <i>Rosaura Ortiz Guzmán: Tres grandes temas en Spiks</i> .....                                                                                                         | 43  |
| <i>María Arrillaga: Nota sobre la novela puertorriqueña</i><br>de hoy: Pedro Juan Soto, Luis Rafael Sánchez,<br>Carmelo Rodríguez Torres, Edgardo Rodríguez Juliá .... | 65  |
| <b>LITERATURA</b> .....                                                                                                                                                | 73  |
| <i>Juan R. Duchesne: Mensaje desde Bética no bella:</i><br><i>Boda de la pluma y la letra</i> , de Carlos Germán Belli .....                                           | 75  |
| <i>Aurea María Sotomayor: Emma Zúñz</i> , de Jorge Luis<br>Borges y los azares de la causalidad .....                                                                  | 88  |
| <i>Jaime Vélez Estrada: Perspectivas míticas sobre el Barroco</i> ...                                                                                                  | 103 |
| <i>Edgardo Sanabria Santaliz: La verdad en boca del diablo:</i><br><i>El diablo predicador</i> de Lope .....                                                           | 115 |
| <b>FILOSOFIA Y PEDAGOGIA</b> .....                                                                                                                                     | 131 |
| <i>Ernesto Alvarez: El cometa Halley: obra del pensamiento</i> ...                                                                                                     | 133 |
| <i>Yvonne Sanavitis: La educación en Puerto Rico</i><br>y la educación puertorriqueña .....                                                                            | 166 |
| <i>María del Carmen Martínez-Rodríguez: La filosofía</i><br>y el niño en la escuela primaria .....                                                                     | 183 |
| <i>Roberto Hernández: Filosofía como alétheia en Ortega</i><br>y su importancia educativa en los Estudios Generales . . .                                              | 201 |

|                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>CIENCIAS SOCIALES</b> .....                                                                                                          | 215 |
| <i>Carlos Javier Sánchez Zambrana: Hacia una visión<br/>hispanoamericanista del puertorriqueño</i> .....                                | 217 |
| <i>Pedro Juan Rúa: Universidad contemporánea,<br/>poder universitario</i> .....                                                         | 228 |
| <b>TECNOLOGIA Y LENGUAJE</b> .....                                                                                                      | 247 |
| <i>Angel M. Arzán Santaella: Computer Assisted Language<br/>Learning (Call): Promise and Reality</i> .....                              | 249 |
| <b>CREACION: POESIA</b> .....                                                                                                           | 265 |
| <i>Beatriz Berrocal: Llegas – Mi casa</i> .....                                                                                         | 267 |
| <i>Margarita Gardón: Como un ladrillo ardiendo</i> .....                                                                                | 249 |
| <i>Carmen Judith Vilanova: Islas – Momentos</i> .....                                                                                   | 270 |
| <b>RESEÑAS Y COMENTARIOS</b> .....                                                                                                      | 271 |
| <i>Brunilda Cotto Ibarra: Códigos de transformación en<br/>torno a Dionisos: Coloquio sobre antropología<br/>y teatro antiguo</i> ..... | 273 |
| <i>José Emilio González: En torno a <i>Fe de erratas</i>,<br/>de Ernesto Alvarez</i> .....                                              | 177 |

## P R E S E N T A C I O N

*Al compás de las nuevas efervescencias que ya se perfilan en la renovada atmósfera universitaria, se inserta esta iniciativa en el meollo de la explosión literaria, sin paralelos, que vivimos en los tiempos recientes. Los profesores de la Facultad de Estudios Generales de todo el Recinto de Río Piedras, del Sistema Universitario Público, de los ámbitos universitarios privados y sectores intelectuales de impacto en la comunidad general, tendrán a su disposición las páginas de la REVISTA DE ESTUDIOS GENERALES para recoger y divulgar en ellas los saberes y creaciones que, desde las más variadas perspectivas ideológicas e interpretativas, nos coloquen a la altura de los tiempos.*

*Comprometida con la educación general e interdisciplinaria, sin descuidar la realidad insoslayable de la especialidad necesaria de la Facultad de Estudios Generales, se proyecta por este medio en la vanguardia del debate público sobre la educación en Puerto Rico y se abre a la reflexión y a la creación con óptimas mirillas de porvenir.*

*Larga vida para la REVISTA DE ESTUDIOS GENERALES.*

*Carmelo Rosario Natal  
Decano*

## REVISTA DE ESTUDIOS GENERALES

*Junio 1968—Diciembre 1969 fue la última fecha en que la Facultad de Estudios Generales contó con un vehículo de expresión propia; en aquella ocasión la revista se llamó Puerto y su último número aparecido —bajo la dirección del insigne profesor y decano de esta facultad, Dr. José Echeverría— englobó los números 4-5-6 en un solo volumen.*

*Diez y ocho años más tarde, tomamos en nuestras manos la responsabilidad de proveer a la Facultad de Estudios Generales de una revista. Intentamos dotar a esta nueva publicación de una auténtica visión interdisciplinaria y que, hasta donde nos sea posible, ésta refleje el talento y las inquietudes de la Facultad de Estudios Generales.*

*Nos hemos visto en la necesidad de practicar la división del material incluido en este primer número en varias secciones, de acuerdo con las exigencias de los temas y asuntos que los ensayos tratan. Estas secciones, de ninguna manera, tendrán un carácter fijo. Esperamos, en el*



*futuro, mayor variedad de temas e, incluso, de colaboradores de diversas áreas de estudio que no han estado presentes para el primer número. Esperamos también que muchos compañeros, que durante diez y ocho años escribieron y guardaron sus escritos por falta de un vehículo de expresión en nuestra facultad, pongan su producción al día y nos la sometan a la par que integremos los escritos que otros colaboradores nos envíen.*

*Era forzoso, al comenzar esta publicación, rendir un merecido homenaje al pensador Domingo Marrero Navarro, que tanta inspiración profesional y filosófica ha dado a nuestra facultad. Este primer número de la Revista de Estudios Generales cumple con ese deber en la forma que ya puede verse. Las secciones expresan por sí solas su contexto. Sólo nos resta invitarles a compartir con nosotros las ideas, la creación, los estudios y las inquietudes que surgen de esta facultad.*

*Ernesto Alvarez  
Director de Publicaciones*



## I

# HOMENAJE A DOMINGO MARRERO

PROPUESTA PARA LA NOMINACION DEL EDIFICIO  
DE ESTUDIOS GENERALES CON EL NOMBRE DEL  
INSIGNE HUMANISTA, ENSAYO EN TORNO A SU OBRA  
Y UN TEXTO FUNDAMENTAL DE SU PENSAMIENTO.



**UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**  
**RECINTO DE RIO PIEDRAS**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS GENERALES**

**OFICINA DEL DECANO**

31 de octubre de 1986

*Dr. Juan R. Fernández*  
*Rector*  
*Recinto de Río Piedras*  
*Universidad de Puerto Rico*

*Estimado señor Rector:*

*Me complace someterle el documento con el cual solicitamos que el edificio que alberga a la Facultad de Estudios Generales se le nomine "Domingo Marrero Navarro".*

*Se trata de la voluntad expresada originalmente por la Facultad hace un cuarto de siglo y reiterada en varias ocasiones en asambleas y muchos otros foros, formales e informales.*

*Como usted sabe, ya casi todos los edificios que son sedes de facultades y escuelas en el Recinto han honrado la memoria de distinguidos claustrales en este sentido. La Facultad de Estudios Generales no quiere posponer más la materialización de este acto de justicia y reconocimiento.*

*Contamos con su diligencia para que esta petición sea canalizada prontamente, de modo que en un plazo razonablemente corto podamos proceder a la nominación oficial.*

*Los profesores Viola Lugo de Meléndez y Luis Rivera Pagan, quienes merecen el reconocimiento de la Facultad por el excelente documento que someten, y quien suscribe, estamos a sus órdenes.*

*Reciba usted nuestros saludos.*

*Atentamente,*

Carmelo Rosario Natal  
 Decano

*Anejo: 1*

*CRN/idm*

*Dr. Carmelo Rosario Natal*  
*Decano*  
*Facultad de Estudios Generales*  
*Recinto de Río Piedras*  
*Universidad de Puerto Rico*

*Estimado doctor Rosario:*

*Adjuntamos las razones que, a nuestro parecer, legitiman el poner el nombre de Domingo Marrero Navarro al edificio que alberga la Facultad de Estudios Generales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.*

*Queda a su mejor juicio y albedrío el uso apropiado de este documento. Esperamos que sus gestiones, en aras de tan honrosa designación, logren el éxito merecido y por todos deseado.*

*Cordialmente,*

*Viola Lugo de Meléndez*  
*Viola Lugo de Meléndez*

*Luis N. Rivera Pagán*  
*Luis N. Rivera Pagán*

## UNA JUSTA Y HONROSA NOMINACION

*Viola Lugo de Meléndez*

*Luis N. Rivera Pagán*

Es costumbre de pueblos y universidades honrar a personas de incuestionable mérito, inmortalizando su memoria al poner su nombre a lugares, colegios, cátedras y facultades. Así también se les propone como paradigmas y modelos a las nuevas generaciones. Creemos apropiado, en el contexto de tan honorable tradición, el que se nomine **DOMINGO MARRERO NAVARRO** al edificio que actualmente alberga la Facultad de Estudios Generales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Creemos que es de justicia rendir homenaje de esa manera a un universitario excelente que dedicó los mejores años de su vida a la docencia y la administración académica de esta Facultad, a un creador cuya obra intelectual ha dado lustre a nuestro país, a un ser humano extraordinario que merece conocerse y recordarse por todos los miembros de nuestra Alma Mater.

Luego de extensa labor ministerial como pastor de la Iglesia Metodista en Puerto Rico y la República Dominicana, Domingo Marrero se inició en tareas universitarias en 1938. Hasta el 1945 ejerció como pastor universitario para los estudiantes protestantes y evangélicos del Recinto de Río Piedras de la Universidad de



Puerto Rico. Su tarea propiamente docente comenzó en 1943, como instructor de Humanidades en la recién creada Facultad de Estudios Generales.

Es allí donde se dedicó devotamente a la labor universitaria, hasta su muerte, acaecida prematuramente en 1960. De 1955 a 1960, fue Director del Departamento de Humanidades. Pocos meses antes de morir había sido nombrado Decano de la Facultad de Estudios Generales. Sus 17 años de esfuerzos docentes universitarios constituyeron intensa y provocadora entrega a los postulados y hábitos de la educación general, la búsqueda de la verdad y la vida acogida a las más elevadas normas de moral social y personal.

Como profesor y director del Departamento de Humanidades de la Facultad de Estudios Generales, Domingo Marrero aclaró e ilustró en la práctica los principios de la cultura amplia y emancipadora de la educación general. Su salón de clases, su oficina, los múltiples seminarios que dirigió, su residencia personal, fueron, en todo momento, cátedra de lo que es en esencia la vida dedicada a la formación, más que a la información; al cuestionamiento, más que al asentimiento de lo tradicional; a la solidaridad del quehacer académico que se propone como meta digna el estudio de todo lo que sea pertinente al ser humano como protagonista intelectual, afectivo, ético, apreciador de valores estéticos y pugnaz forjador de la historia.

Sus clases nunca fueron mera repeticiones de conceptos, ideas o sistemas. Por el contrario, su fértil mente y su fina sensibilidad estimulaban a los estudiantes al análisis inquisitivo, a la búsqueda inquieta del saber, a la elevación de sus espíritus, a la construcción de una convivencia humana justa y compasiva. A su muerte, los alumnos del Bachillerato de Estudios Generales resumieron así, en su periódico *Llama* la experiencia con el profesor fenecido: "Fue maestro y con dulzura propia del que sabe dar plantó en sus estudiantes la sagrada semilla del saber".

Domingo Marrero Navarro, como buen universitario, fue creador. Su profundo conocimiento de la literatura, la filosofía, la historia, el derecho y la teología, entre otras áreas del saber, se muestra en su diversa y rica producción escrita. *El centauro*, importante y agudo análisis crítico de la obra de José Ortega y Gasset, ha quedado como "monumento clásico de las letras y del pensa-

miento puertorriqueños e iberoamericanos", tal como bien ha indicado don José Ferrer Canales. *Meditaciones de la pasión* recoge una muestra excelsa de la oratoria sagrada de Domingo Marrero, revelando, además, su apasionado deseo de conjugar la devoción de la fe con la aspiración de certezas y claridades propia de la razón. *Los fundamentos de la libertad*, discurso de graduación del entonces Instituto Politécnico de San Germán, muestra la constante preocupación de Domingo Marrero por la libertad como la nota más alta del espíritu humano. Y la más desafiante.

Múltiples ensayos suyos encontraron acogida en las páginas de periódicos y revistas. Con sólo citar algunos podemos vislumbrar la diversidad de sus intereses intelectuales. *En la ruta espiritual de Galdós. Medioevo: Sistema y sentido. Alquitara española de la filosofía y Relaciones esenciales entre la filosofía y la teología*, se publican en "La Nueva Democracia". *Una perspectiva de la literatura cristiana primitiva. La esencia del cristianismo. El oficio profético. Una salida de la crisis religiosa y Sartre y el concepto cristiano de la tragedia*, ven la luz en la revista "El Boletín" del Seminario Evangélico, donde además se distinguiera como profesor de teología. "El Diario de Puerto Rico" recoge en sus páginas su ensayo *Heidegger y la obsesión de la nada*, y "Palique" publica, entre otros, sus trabajos *Edgar S. Brightman. Segundo Ruiz Belvis y Colón no descubrió a Puerto Rico*. La revista "Aso-mante" imprime su artículo *El constructivismo orteguiano y las categorías de la vida*. Su excelente ensayo, *Crítica de la ciencia y concepto de la filosofía en Ortega*, se incluyó en el número especial que "La Torre", revista de la Universidad de Puerto Rico, dedicó al insigne pensador español. Se podrían citar muchos otros trabajos publicados, igual que otros que permanecieron inéditos. Todos ellos evidencian la amplitud de su cultura, la profundidad de su pensamiento y al elegancia excepcional de su estilo.

Sin embargo, ningún recordatorio de la creatividad de Domingo Marrero estaría completo sin señalar su valor como ser humano ejemplar. Jamás se embalconó. Fue, como le llamara el profesor José Aracelio Cardona, "hombre del camino". Su curiosidad intelectual repudió la vanidad y la superficialidad. Fue puertorriqueño digno, sereno, firme, humilde y sencillo. Amó y practicó en su propia vida la libertad sobre la cual tanto reflexionó. Consciente en su propia carne de la precariedad y fugacidad de

la vida individual, la valoró y apreció incondicionalmente, denunciando, con respeto pero firmemente, los abusos a los más fundamentales derechos humanos: el racismo, la tiranía, el colonialismo, la agresión militar y la explotación económica. Se interesó siempre por el ser humano, no en sus defectos y vicios, sino como matriz de posibilidades de superación. Remedando a Ortega, decía: "El hombre vale, no por lo que es, sino por lo que puede llegar a ser". Su fe religiosa rechazó el dogmatismo y la intolerancia, interpretándola como interrogante apasionada por la verdad y el bien. Promovió en sus estudiantes y compañeros profesores el estudio del pasado humano, en aras de la construcción de un futuro más noble y justo.

Sujeto a las limitaciones y debilidades propias de todo ser humano, Domingo Marrero fue hombre en busca constante de la perfección. Su vida fue ejemplo de dignidad y generosidad. Representó en su persona, al decir de Jaime Benítez, en palabras pronunciadas tras su muerte: "La ejemplaridad del esfuerzo máximo, de la dedicación, de la voluntad de vivir en la acción creadora, en el servicio constructivo, en el ejemplo constante del talento".

Como si no bastara lo arriba dicho para justificar el honrar el edificio que alberga nuestros esfuerzos docentes e intelectuales con el nombre de Domingo Marrero Navarro, debemos recalcar que ello fue determinación tomada por estudiantes y profesores de la Facultad de Estudios Generales hace ya 26 años, la que recibió el aval de las más altas autoridades universitarias. En carta enviada a la Asociación de Estudiantes del Bachillerato de Estudios Generales, fechada en septiembre de 1960, el doctor Jorge Enjuto, a la sazón ayudante ejecutivo del entonces Rector Jaime Benítez, afirma: "La proposición de que se dé el nombre del Decano Domingo Marrero al edificio Estudios Generales... ha sido muy bien recibida por el Rector, ya que él había decidido dar este paso el mismo día de la desgraciada muerte del profesor Marrero".

En varias ocasiones, el claustro de profesores de la Facultad de Estudios Generales ha endosado la petición para que así se nombre a nuestro edificio. La razón es doble: Honrar al maestro que fue paradigma en su docencia y creación intelectual de los postulados de educación general que sostiene esta Facultad y, a la vez, propiciar que las generaciones de jóvenes estudiantes que en ella

inician anualmente sus estudios universitarios puedan conocer al maestro ejemplar, al pensador profundo, al escritor elegante y al ser humano generoso que fue ***DOMINGO MARRERO NAVARRO***.

## DOMINGO MARRERO: EL SER HUMANO

*Viola Lugo de Meléndez*

Mucho se ha dicho sobre Domingo Marrero. Se ha hablado de él como intelectual, como religioso, como maestro, como orador, como escritor. Pero hoy yo quiero reconstruir, aunque sea a grandes rasgos, el ser humano excepcional que era aquel sencillo hombre que nos llegó de Ponce y que se llamó Domingo Marrero Navarro.

Con motivo de una Colación de Grados en el Seminario Evangélico de Puerto Rico, decía una vez el propio Marrero: "La miseria de la palabra humana radica en su pobreza. Todo decir es precario y deficiente, porque no alcanza nunca a expresar a cabalidad lo más fino, lo más personal, y lo más auténtico de la emoción recóndita". Y es cierto. La palabra humana resulta de una pobreza extrema. Precaria y deficiente, en efecto, para decir aquello que pueda recoger, con alguna fidelidad, la figura humana del amigo, del maestro, del consejero, del noble y humilde hombre que fue Domingo Marrero. Como muy bien dijo él, no alcanzará nunca la frágil y escurridiza palabra a recoger esa emoción recóndita que experimentamos al recordar a Marrero.

Nos parece verlo aún. Con paso corto y rápido, sonrisa a flor de labios, ojos encendidos y mirada profunda y alerta, solíamos

encontrarlo bajo los árboles del Seminario, primero, o por los pasillos universitarios luego. Nunca llevaba prisa. Es decir, jamás llevaba el tipo de prisa que a veces nos evita detenernos a escuchar al otro. Le abordaban unos y otros y para todos tenía siempre la sonrisa franca, la broma sagaz, la carcajada fácil. Junto a ello, la comprensión profunda, la identificación con el prójimo, el consejo que —sin ser sermón— calaba en las honduras del espíritu.

¿Cómo describir con claridad y justicia las cualidades predominantes de aquel hombre? ¿Cómo explicar sus múltiples y variadas facetas de ser humano ejemplar? Tiene razón Marrero. La palabra no alcanza. Falla para expresar todo lo que quisiéramos decir.

Pero, enseñanza del maestro Marrero fue también que no nos sintamos derrotados antes de dar la batalla. Siempre recomendaba —en el púlpito o en la cátedra— que más importante que vencer, era luchar. Que el ser humano se hace en el esfuerzo por lograr lo que aspira, aunque tal vez no lo consiga nunca. Intente-mos, pues, trazar la imagen del ser humano que fue Marrero, sabiendo que hemos de quedarnos cortos al hacerlo.

Para tratar de describir el hombre que fue Marrero, tomemos las que para él eran las notas esenciales de la condición humana. Su intento de definir lo que constituye la condición humana era tema frecuente en sus clases y en su oratoria sagrada. Siempre indicaba, no obstante, lo difícil que es el tema del hombre. Nos decía que, cuanto más claramente se investigaba al ser humano, más nos dábamos cuenta de que nunca se puede aprehender en su totalidad. Pero, a pesar de ello, siempre intentaba explicarlo. Así, pues, mencionaba siempre aquellas notas que a su juicio caracterizaban al hombre, partiendo de pensadores como Max Scheler, Jaspers, Cassirer, y otros. Hemos tomado cuatro de esas notas, y trataremos de ver cómo se cumplen ellas en el propio Domingo Marrero. Más aún, cómo se dieron en forma excepcional en la persona de Marrero, cómo se manifestaron en él, a lo largo de su vida entre nosotros, para que fuera el extraordinario hombre que fue.

1.— La primera nota característica del hombre que Marrero apuntaba, tomándola de Scheler, es *la conciencia de sí mismo*. Según él nos explicaba, el animal tiene conciencia (se da cuenta del

agua, la comida, el peligro) pero el hombre, sin embargo, tiene además conciencia de sí mismo. Es decir, puede preguntarse sobre sí, sobre lo que es, sobre lo que puede ser.

Domingo Marrero reflexionó toda su vida, constante y profundamente, en su propio ser. Tenía plena conciencia de sus limitaciones humanas. Reconocía sus propias fallas. Pero sabía también de sus posibilidades. Se sabía un ser condenado a la muerte desde una edad muy joven. Pero esto no le llevó nunca a sentir pena de sí mismo. Con frecuencia le escuchábamos bromear con su propia enfermedad. Solía decir que, precisamente porque sabía que estaba señalado con el dedo de la muerte, quería vivir a plenitud la vida que tenía. Jamás le oímos lamentarse. De la conciencia que Marrero tenía de su limitación física, nació quizás gran parte de su quehacer vital. Sabía que tenía poco tiempo.

Uno de los más bellos ensayos escrito por este hombre extraordinario fue el que tituló *Lo divino y lo humano en el dolor*. Es una reflexión sobre la razón de ser del dolor en el mundo. A ese dolor, del cual él tanto participó, lo describe como “una de las complicaciones de la Divina actividad creadora”. Y dice que “ese mismo dolor que frustra, es el dolor que crea y recrea”. La conciencia de su propio dolor y de la precariedad de su salud, no hay duda que le llevó a crear intensamente.

Junto a la conciencia de su ser físico, tuvo Marrero conciencia de su ser espiritual. Reflexionaba mucho sobre sus sentimientos, sus deseos, su modo de ser. Cultivó desde niño la buena lectura. Pulió su espíritu y su intelecto. Quería ser, decía, un poquito mejor y un poquito más sabio cada día. Y los que estuvimos cerca de él sabemos que lo logró.

Marrero se sentía hermanado a todos los hombres. Reconocía el valor de cada ser humano. De ahí su enorme capacidad de comprender a los demás. Llamaba la atención su habilidad para dialogar con todos los hombres, de toda condición y rango. Escuchaba con atención, con el respeto que se debe a otro que es nuestro igual. Fue siempre un ser muy generoso con su prójimo. Veía en cada uno de ellos a un hermano. Tenía, pues, conciencia de sí, de los demás, y de la responsabilidad que entraña el ser hombre. Por eso decía con frecuencia: “Por encima de la profesión o del oficio, está siempre la vocación sublime de ser hombre digno de la condición humana”. Y esa vocación la cumplió Marrero a cabalidad.



2.— La segunda nota de la condición humana que Marrero solía señalar es la de *la capacidad de objetivación*. Esta nota está íntimamente ligada a la anterior. Tan pronto advenimos a la conciencia del yo, nos damos cuenta de que existe un no-yo. El mismo está constituido por las cosas, los objetos, y por los seres que entablan diálogo con el yo. Ese diálogo, nos enseñaba Marrero, es muy variado, y depende de la distancia o la cercanía que haya entre el yo y los objetos o seres. Uno de los ejemplos que solía usar con frecuencia para ilustrar esto era el siguiente. “Una cosa, muchachos, es *mi* pañuelo, y otra muy distinta es ‘el pañuelo que me dio la novia’ ”.

Repetía Marrero la definición de Max Scheler de objetividad como “la capacidad del hombre a ser determinado por la manera de ser de los objetos”. Es decir, que la manera de ser de los objetos de nuestro mundo condiciona, en cierto modo, nuestra visión de ellos. Decía el maestro Marrero: “No podemos salir gritando un buen día, ¡Abajo la Ley de Gravedad!, y lanzarnos desde lo alto de la Torre de la Universidad. Se romperá algo... y no será, ciertamente, la Ley de Gravedad...” (Era su modo de poner, en forma sencilla, algo que parecía al discípulo muy complejo y difícil).

Para Marrero, todo el mundo de la ciencia y del arte surge de esa capacidad que tiene el hombre para conocer los objetos y entablar diálogo con ellos. No era que amara los objetos materiales. Era notable su despego por ellos. Pero, creó objetos: literatura, reflexión filosófica, sermones. Y, sobre todo, un mundo de relaciones familiares y amistosas que fueron también creación en el más elevado sentido. Tenía la cualidad de poder olvidarse de sus propios intereses, de sus ideas o concepciones, para penetrar en los del otro. “Las personas, como los objetos —nos decía— no son necesariamente como nosotros queremos que sean. Hay que aceptarlas, pues, en sus propios términos. Y, si nos parecen que deben cambiar, ayudarlas positivamente a que cambien”. En efecto, al calor de su amistad y su palabra, cambiamos mucho los que estuvimos cerca de él. Sin sermones moralizantes ni amenazas, Marrero nos ayudaba a ser mejores seres humanos.

3.— El rasgo de la condición humana que quizás estimaba más Domingo Marrero es el de *la libertad*. La definía como la capacidad de hacer decisiones, de escoger entre alternativas. Solía citar el famoso pasaje de Scheler que señala que, desde el punto de vista de la Ciencia Natural, el hombre es un callejón sin salida, pero mirado desde el espíritu, el hombre es la salida del callejón. Recordamos cuando explicaba esto a sus discípulos: “Esto significa, mis amigos, que, como seres biológicos, estamos ya terminados”. Y añadía con una sonrisa de tono zumbón: “Algunos no tan bien terminaditos que digamos...” Pero, a renglón seguido, explicaba cómo nunca estamos terminados en el campo de lo espiritual. Cómo la vida nos exige escoger continuamente. Y, para escoger bien, decía, es preciso darse cuenta clara de las situaciones, crecer en el conocimiento de ellas, mejorar y afinar los instrumentos para lidiar con ellas. Y, sobre todo, usar siempre las fuerzas del amor, que es factor de gran importancia.

Marrero reconocía en cada hombre su capacidad de libertad para poder ser mejor. Su constante llamado a la juventud era el de que cultivaran su libertad. Uno de sus textos bíblicos preferidos era: “Conoceréis la verdad y la verdad os libertará”. Marrero fue un eterno buscador de verdades, y por ello fue también siempre un hombre libre.

Su magnífico discurso a una clase graduanda del antiguo Instituto Politécnico, *Los fundamentos de la libertad*, recoge su reflexión profunda sobre este tema tan importante para él. Dice allí lo siguiente: “La primera batalla de la libertad no se libra frente a los demás hombres. La primera y la más radical libertad se asegura frente a las demandas egoístas del animal que hay en nosotros mismos. Por eso, toda doctrina de la libertad postula una doctrina del hombre y del espíritu”.

La profunda preocupación de Domingo Marrero por la libertad, le llevó, como es natural, a defender el derecho a la libertad de los pueblos y, en especial, la de su propio pueblo, Puerto Rico. En un magnífico ensayo titulado *Colón no descubrió a Puerto Rico* afirma Marrero que, “sólo desde la realidad del ser puertorriqueño —desde la puertorriqueñidad— es que se puede descubrir y se puede historiar a Puerto Rico”. Y finalizaba exhortándonos: “Seamos con toda auténtica humildad y ceñida responsabilidad los

descubridores de nuestra realidad y de nuestro destino de pueblo". Al ideal de la libertad de su pueblo dedicó Marrero mucho esfuerzo durante su vida. Quizás porque sentía muy cerca la famosa frase del Quijote: "Parece duro caso hacer esclavos a los que Dios y la naturaleza hizo libres". Para él el amor a la libertad de Puerto Rico era secuela del amor a la libertad del individuo. "Condeno todo colonialismo, —nos dice en el discurso ya citado— condeno igualmente todo régimen de explotación y toda encarnación del discrimen porque es una falta de respeto a la persona y retrasa los esfuerzos por crear un mundo más decente y más digno". Marrero fue un enamorado de la libertad individual y de la colectiva, pero, más aún, vivió en su propia experiencia la vida de un hombre completamente libre.

4.— La cuarta nota de la condición humana que Marrero recalca a sus discípulos era la de *la capacidad de trascendencia*. La veía como consecuencia de la libertad humana. La definía, con Jaspers, como "la capacidad de saltar por sobre el aquí y el ahora, en términos del ayer y el mañana, y en términos de lo abstracto y lo eterno". Recordamos con emoción sus palabras con frecuencia repetidas: "El hombre, más que de carne y hueso, está hecho de recuerdos y esperanzas". Veía al hombre como un ser histórico, un ser de recuerdos. "Un hombre sin pasado —decía— es una figura trágica". Pero, veía ese pasado, a su vez, como la raíz donde se afincan el hombre y los pueblos para vivir su presente y lanzarse al futuro.

Una frase que con frecuencia repetía Marrero era aquella de que "el hombre es un ser finito con aspiraciones infinitas". Luego, mirando su propio cuerpo regordito, solía añadir: "aunque algunos no somos tan finitos..." La capacidad de trascender el aquí y el ahora, pensaba él, permite al hombre tener aspiraciones infinitas, saltar en términos de lo abstracto. La cumbre de esa capacidad de trascendencia para Marrero era la posibilidad del hombre elevarse en términos de lo Eterno. Ministro desde su temprana juventud, fue un hombre totalmente entregado a Dios. No en la conducta externa, de ciega obediencia a ritos o reglas eclesiásticas, sino en la entrega total y absoluta de su vida al Dios Eterno, y en su diario y cotidiano esfuerzo por vivir a la altura de los valores cristianos. Fue verdaderamente Marrero un hombre vitalmente religioso.

Dentro de esas cualidades de libertad y trascendencia en el hombre, veía Marrero siempre la capacidad de éste para cambiar su vida y su conducta. De ahí que fuera tan generoso en el juicio de los demás. Insistentemente repetía: "El hombre es posibilidad pura. Vale, no por lo que es, sino por lo que puede llegar a ser. Vale, no por el sentido de su propia justicia o de sus propios méritos. Vale, pecador como es, no por su pecado. Vale, amarillo como es, no por su raza. Vale, desamparado como está, no por su desamparo. Vale porque es, en esencia, posibilidad de ser. Vale porque es persona".

Lo que hasta aquí hemos dicho, estamos conscientes, es un pálido reflejo de lo que fue un hombre extraordinario, un ser humano admirable. Porque vivió la calidad de vida que vivió, Domingo Marrero trascendió su muerte. Vive aún presente en el recuerdo de los que le conocimos, le admiramos y le quisimos. Decía Pascal que el hombre es "la caña más débil de la naturaleza". Tan débil, decía él, que "sólo una gota de agua basta para matarla". Una gota de agua traducida en un corazón débil que se detuvo un día, quitó la persona de Domingo Marrero de entre nosotros. Pero, a pesar de ello, su ausente presencia nos acompaña hoy y seguirá acompañándonos el resto de nuestras vidas, porque, como él decía, vivimos de recuerdos y esperanzas. Y, sobre todo, porque Marrero fue un ser humano admirable. Por eso en cada acto de conducta le recordamos, tratando de seguir de cerca sus elevados ideales de hombre. Del hombre grande que él encarnó, aunque su vida fue sencilla. Es que, como él mismo escribiera en una ocasión: "La sencillez es el don de las almas de una sola pieza. Como la túnica del Señor. Sin dobleces. Es el patrimonio de las almas diáfanos que van por la vida arrojando claridades".

Y así fue Domingo Marrero Navarro. Arrojando claridades por la vida, cuyos destellos nos alcanzan todavía. Continuaremos siempre tratando de ser como él fue, llevando hacia adelante el estandarte de sus nobles ideales. Es la mejor manera de continuar honrándole.

## NOTAS PARA ORGANIZAR EL ESTUDIO DE LAS IDEAS EN PUERTO RICO

*Domingo Marrero Navarro*

Cúmplase expresar, en primer término, la alegría puertorriqueña al tener en casa la reunión de un seminario como éste que forma parte de un proyecto de dimensión continental. En segundo término, queremos afirmar nuestra resolución de plantearnos el cumplimiento de esta tarea en un amplio sentido americano en donde cobre significado el peculiar matiz puertorriqueño de una historia de las formas del pensar. Tenemos que confesar, en tercer término —y así se lo expresé en carta al Lcdo. Ernesto de la Torre Villar al aceptar redactar estas notas— que aquí no hemos realizado las investigaciones para hacer con toda seriedad una historia de las ideas en Puerto Rico. Algunos estudiosos y aficionados tenemos algunas notas con enormes lagunas que demandan la colaboración concertada de un grupo de investigadores que nos ofrezcan monografías, salven documentos, papeleteen revistas y periódicos, en fin, que nos brinden las bases serias para una interpretación general de las corrientes ideológicas en Puerto Rico, sobre todo, en el siglo XIX y en este medio siglo del XX.

De suerte que si de este Seminario, además del descargo del aspecto continental de su trabajo, surgieren las bases para un pro-

yecto de investigación para los próximos cinco años que reclutase la cooperación de diversas instituciones docentes y culturales de la Isla en la tarea de aclarar la historia de nuestro pensamiento socio-económico, político, jurídico, estético, religioso-teológico, pedagógico y filosófico, nos podemos dar por altamente satisfechos.

Por todo ello nunca interpretamos esta ponencia en el sentido de escribir un bosquejo, o trazar las líneas generales de una historia de las ideas. Antes más bien nos proponemos considerar, primero, el sentido de una historia de las ideas y su principal criterio metodológico; segundo, ofrecer otros criterios metodológicos que nos parecen aprovechables, si bien, como toda esta ponencia, discutibles; tercero, un breve examen de la situación de Puerto Rico; y cuarto, unas recomendaciones prácticas para realizar la tarea.

## **I.— Sentido de una historia de las ideas y su esencial criterio metodológico**

Si la filosofía es, en esencia, radical problematicidad nada más propio que en un Seminario como éste que cuestionar hasta qué punto existe tal cosa como una historia de las ideas.

El objeto filosófico es el Universo. El pensador intenta aprehender el aspecto universal de cada cosa para fijarlo, asimismo, en un concepto de validez universal. Junto a su afán de universalidad el pensar, formalmente, tiene un imperativo de autonomía. Se compromete a no dar nada por sabido. Pero si formalmente la filosofía es ciencia sin supuesto, existencialmente la filosofía es un quehacer humano y presupone al hombre y a la situación desde donde se piensa.

Las ideas, pues, no son entes destemporalizados. Estas nacen en el pensamiento pero la inteligencia está formada bajo un régimen de necesidades vitales. De suerte que el estudio de la historia de las ideas se desarrolla al hilo de urgencias culturales que nacen de una situación histórica específica. Historiar ideas no debe ser un ejercicio intelectualista, abstracto y deshumanizado. No debe consistir en la exposición de ideologías arregladas cronológicamente para determinar las influencias de una idea sobre otra, así

en abstracto. Las ideas nacen de la estructura de la vida en un momento dado. Presuponen, como hemos dicho, al hombre que piensa. Este, empero, no existe aisladamente sino que coexiste. Es un vivo diálogo con sus circunstancias. Una voz en ese diálogo la constituye el pensamiento pensado por otros hombres que a su vez fueron influidos por su situación.

Una historia de las ideas tiene que estar atenta a ese vivo diálogo del hombre con su mundo para sorprender la idea naciendo en un proceso de interacción fecunda con la vida.

Estas ideas que así nacen —pensadas por un hombre dentro de una configuración constituida por usos, costumbres, supuestos, instituciones que la dan clima cultural a su pensamiento— a su vez pueden influir la vida histórica de tal modo que llegan a constituir un repertorio de ideas vivas desde donde piensan y viven los hombres de su época o de otra época. Desde luego que hay ciertas otras ideas que no son de gran consecuencia y que el mismo hombre que las piensa hoy las puede dejar de pensar mañana. Pero hay otras que no toleran tal abandono, porque son ellas las que nos tienen a nosotros. Nos tienen, nos sostienen y nos mantienen. Estas mueven a los hombres.

Al estudiar esta suerte de ideas hemos de intentar un método de interacción dialógica entre mundo, persona, idea pensada, que a su vez influye sobre hombres, instituciones, creencias, usos, costumbres, supuestos, en fin, toda esa configuración cultural que podemos llamar mundo, medio o situación.

Sería un grave error del historiador de las ideas, inducido por el carácter universal del objeto filosófico, estudiar las ideas como si éstas estuviesen en el aire, en un plano de análisis abstracto para determinar la nuda influencia de una idea sobre otra. Este error puede apartarnos de la realidad desde donde piensa el filósofo. El historiador de las ideas precisa mantenerse siempre alerta a las necesidades integrales de la vida. Tiene que atender el medio dentro del cual se da la idea: naturaleza, economía, política, demandas estéticas, éticas y espirituales en interacción dinámica.

Para evitar esas reducciones simplistas del determinismo histórico o geográfico merced a las cuales una idea dada es el resultado obligado de una configuración geográfica, social o económica dada, o, por el contrario, un clima sociopolítico es el resultado



de una idea determinante, debemos aclarar el sentido flexible que damos al concepto de medio, situación o mundo.

El medio forma una unidad estructural con la persona. Nuestro medio es la sociedad local, regional, nacional, americana y, por último, universal. Ahora, dos personas conviviendo en la misma ciudad y en la misma nación no tienen necesariamente el mismo medio. Uno puede aceptar su medio local ingénuo, regocijadamente. El otro puede polemizar con éste y, desde su libertad, depararse un medio más amplio gracias a lecturas, amistades, aficiones, preocupaciones y agujones espirituales que le permiten trascender la limitación del medio inmediato en función de un tipo de pensamiento distinto. En todo caso, sin embargo, acepte o polemice con su circunstancia inmediata ella está ahí como una cifra constante que debemos reconocer. El medio no es una fatalidad absoluta pero es una especie de fatalidad, es un reto para la trascendencia. Pensar es un ejercicio de la libertad dentro de esa fatalidad que obra como reto para los que sienten el llamado de la trascendencia.

En ese diálogo tenso entre el hombre, circunstancia y el reto de la trascendencia para saltar por sobre el aquí y el ahora a la contemplación del objeto universal es que se da el fruto maduro del pensamiento. Junto a la universalidad del objeto aparece el peculiar matiz de nuestra circunstancia.

## II.— Otros criterios metodológicos

A. De lo que llevamos dicho surge claro, que el método que recomendamos para hacer una historia de las ideas sería el método de *interacción dialógica*. Para ello precisa, en primer lugar, una *toma de posición*; en segundo lugar, determinar, en los términos del diálogo, qué fuerzas ideológicas han operado sobre el *medio* y cuáles han sido las *formas de la vida institucional* que han actuado sobre esas ideas; en tercer lugar, cuáles han sido *los hombres* que han contribuido a mantener vivo el diálogo y, en último lugar, hacer la *crítica de fuentes* para hacer las debidas filiaciones ideológicas con el mundo europeo, con el mundo americano y con nuestro propio pasado histórico.

**B. Los criterios metodológicos y la realidad americana.** Entendemos que el historiador de las ideas de Puerto Rico debe atender, como quien estudia círculos concéntricos, el medio insular, la realidad antillana, la configuración latinoamericana y el mundo americano, en el más amplio sentido del término; luego estudiar las fuentes europeas, para determinar qué es lo autóctono americano y en qué casos las categorías europeas resultan ineficaces, o cobran un especial matiz de americanidad o de puertorriqueñidad.

Aristóteles distinguía entre Teoría y Praxis. El conocimiento teórico era un saber en función de la verdad. El práctico con miras a la acción. El primero pretendía determinar las primeras causas y principios. El segundo era un saber para transformar el mundo y crear cosas. El saber práctico, que es filosofía, también para el Estagirita, busca el modo de modificar lo real, proyecta dar ser a lo que no es. El mundo de relaciones sociopolíticas y de las artes nace de esta esfera del saber.

Este último ideal define más el interés americano en la filosofía. Pensamiento en función de transformar el mundo. En un hemisferio como el americano, donde hay tantas cosas por hacer, crearlas.

Tomemos, por ejemplo, el ideal del pensador en América y comparémoslo con el de Europa. Este brega con los altos problemas de la metafísica y trabaja, generalmente, con un buen repertorio de las grandes ideas de Occidente. Ha hecho esto desde una sociedad relativamente estabilizada que le permite desentenderse de las circunstancias inmediatas para considerar las metafísicas lontananzas. El pensador europeo, hasta hace poco, podía con tranquilidad embalconarse. ¡Hasta que vino la crisis! Una sociedad bien estabilizada explica cómo Kant puede desentenderse de las demandas inmediatas de la sociedad prusiana y dedicarse a sus extraordinarias críticas.

En América el pensador es un hombre de acción que actúa tanto por medio de las ideas como por medio de la participación activa en la vida pública. Su hora y su tiempo lo reclaman. El intelectual embalconado tiene menos sitio en América que en Europa.

Por años y años, norte y suramericanos hemos estado subrayando las diferencias que nos separan —diferencias que existen

indudablemente— olvidando las cosas en común que tenemos. Pueblos jóvenes que en lucha colosal con la naturaleza, con la conciencia de tarea inconclusa y cuyos mejores días están por venir, le dan una tónica de esperanza a la consideración de la crisis que padecemos. Un libro como *La decadencia de occidente* no pudo haberse escrito en América. Un existencialismo escéptico y desesperanzado no tiene lugar dentro de la realidad americana.

En América, o se prefiere el personalismo, o se subrayan aquellas notas del existencialismo que hablan la lengua de la libertad, la trascendencia y la esperanza. Luego se conservan notas tales como decisión, lo concreto, el acto, superación de la tradicional antítesis de teoría y praxis, la reacción antihegeliana contra el racionalismo y sistematismo; y, posiblemente, las de culpa y ahogo, pero todas ellas vistas al trasluz de una gama autóctona-mente americana.

### III.— Situación del estudio de las ideas en Puerto Rico

El problema más serio que confronta el historiador de las ideas en Puerto Rico es la relativa escasez y dispersión de materiales y la falta de investigaciones, necesarias para realizar la diversidad de tareas que tiene que acometer, antes de ofrecernos la estructura general de su obra. Si la tarea consistiese solamente en hacer una historia de las ideas filosóficas puras el trabajo sería más llevadero; pero en un siglo antimetafísico por excelencia como lo fue el siglo XIX —nuestro gran siglo formativo— las ideas hay que buscarlas por vía indirecta y en otras esferas de la cultura. Así que antes de hacer una historia de las ideas filosóficas, o mientras se va haciendo ésta, precisa hacer una historia de las ideas políticas y jurídicas; otra de las ideas socioeconómicas; un estudio de las ideas científicas; un trabajo sobre las ideas estéticas: literatura, crítica, teatro, música y artes plásticas; y una historia de las ideas pedagógicas, religiosas y teológicas.

Toda esta labor antes señalada tiene que correr pareja con un estudio de las instituciones puertorriqueñas. Una historia sobre éstas, o en su defecto, una historia general de Puerto Rico que subraye los aspectos socioeconómicos y culturales en general. Es-

pecial atención debe darse a las gestiones, preocupaciones y logros de la Sociedad Económica de Amigos del País, al Ateneo Puertorriqueño, a los partidos políticos y a los contenidos ideológicos de revistas y periódicos, y a las instituciones relacionadas con las esferas culturales arriba apuntadas. Ahora bien, todas estas investigaciones y estudios por realizar no deben operar como agentes paralizadores en la tarea de ir formulando el estudio de las ideas en tanto se realizan más amplias investigaciones.

Por otro lado, no queremos, en modo alguno, dar la impresión de que no se han hecho trabajos en algunos de estos campos. Todo estudio debe tener muy en cuenta la obra de Brau, por la actualidad del enfoque en sus interpretaciones históricas y su cuidadosa atención a los datos sociales y económicos. Los trabajos históricos de Brau, aunque de fines de siglo pasado y comienzos de éste, provocaron justa admiración en el maestro Silvio Zavala por la contemporaneidad de muchas de sus categorías históricas.

Asimismo, las laboriosas investigaciones del profesor Lidio Cruz Monclova constituyen fuente documental llena de indicaciones para realizar estas tareas. Los trabajos de la Dra. Gutiérrez del Arroyo sobre el P. Abbad y Lasierra, y también, sobre el Reformismo Ilustrado en Puerto Rico, son puntos de partida para una historia de las ideas ya que para trabajar este tema importa el período que comprende el último tercio del siglo XVIII, a partir del Reinado de Carlos III —con su preocupación por el progreso y las causas humanitarias—, el siglo XIX, nuestro siglo formativo y definidor por excelencia —con su tensión entre conservadores y liberales, en Puerto Rico susceptibles a los vaivenes peninsulares—, y, por último, estos años del siglo XX, en que frente al choque traumático de la invasión con su cultura extraña a nuestra personalidad hispánica hemos, tras múltiples peripecias, afirmado el sentido hispanoamericano de nuestra cultura, pero, a su vez, hemos incorporado otros rasgos norteamericanos que forman ya parte de la personalidad puertorriqueña.

Otros trabajos a consultar son: la *Bibliografía puertorriqueña*, *El periodismo en Puerto Rico* e *Insularismo* de don Antonio S. Pedreira, este último con algunas posiciones muy discutibles; la *Historia de la educación en el Puerto Rico colonial* del P. Antonio Sánchez Cuesta; *Education in Porto Rico* del Dr. J. J. Osuna; *El teatro en Puerto Rico* de la Dra. Antonia Sáez; *La novela en*

*Puerto Rico*, de la Dra. C. Gómez Tejera; *La poesía en Puerto Rico* del Dr. Cesáreo Rosa Nieves y sobre *La poesía modernista en Puerto Rico* el trabajo de Dr. E. Laguerre; la *Antología crítica del ensayo en Puerto Rico* de la profesora M. Robles de Cardona; el *Diccionario de literatura puertorriqueña* de la Dra. J. Rivera de Alvarez; *Porto Rico and the non hispanic caribbean* del Dr. A. Morales Carrión y *Ciudad Murada*, de D. Adolfo de Hostos; los trabajos puertorriqueños de Margot Arce y Concha Meléndez, y las memorias del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico. Y como interpretación global, sin aparato erudito, *El prontuario histórico de Puerto Rico* del Dr. Tomás Blanco. Es evidente que éstas son sólo unas breves notas, dentro de una más amplia bibliografía.

No hemos incluido en la mención anterior algunas investigaciones en curso y una obra próxima a publicarse. En prensa está la obra del Dr. F. Manrique Cabrera: *Historia de la literatura puertorriqueña*. Los partidos políticos son objeto de investigación, de un lado, por la profesora doña Pilar Barbosa, y de otro, por el profesor Lidio Cruz Monclova. Los profesores Ricardo Alegría y E. Fernández Méndez trabajan: sobre arqueología, el primero; y el segundo, sobre antropología cultural puertorriqueña. La Dra. Monelisa Pérez Marchand, José Emilio González y el que suscribe tenemos fichas para una historia de las ideas filosóficas; en nuestro caso con grandes lagunas.

En muchos de los trabajos antes mencionados las referencias ideológicas, si se tocan, se hace sólo de soslayo. Además falta articular, darle sentido y organicidad a todos esos empeños dispersos. Por otro lado, precisa estudios monográficos sobre Power, el Padre Rufo, José Julián Acosta, Ramón Emeterio Betances, Corchado, Elzaburu, Rafael López Landrón, sobre las ideas históricas de Salvador Brau y las filosóficas de Hostos, Degetau, si bien hay un buen estudio sobre las ideas y preocupaciones científicas del Dr. A. Stahl. Sobre Matienzo Cintrón trabaja hace años el profesor L. N. Díaz Soler.

Este recuento incompleto demuestra, por un lado, nuestra preocupación y nuestro esfuerzo por aclarar nuestras raíces culturales, y por otro, lo mucho que hay por hacer. Asimismo demuestra la necesidad de articular estas investigaciones para evitar

duplicaciones, para que, enterados del tema de su pesquisa los estudiosos canjeen notas entre sí; posiblemente crear un *organismo central de investigaciones* que reúna facilidades dispersas, desglose revistas y periódicos, mejore los servicios de fotocopia; y esto, sin menoscabo para la estructura y organización de nuestros centros de investigaciones como los de la Universidad de Puerto Rico — Estudios Hispánicos, Ciencias Sociales, etc.; y los del Instituto de Cultura Puertorriqueña.

Siempre resulta eficaz para el estudio de las ideas en Puerto Rico la comparación con otros países hispanoamericanos. En los primeros siglos de la colonización, por ejemplo, Puerto Rico, como Cuba y los Países del Plata, no tienen la tradición cultural del Virreinato de México o de Perú. En esos primeros siglos, Puerto Rico y Cuba son puestos militares de avanzada en el Imperio Colonial Español. Como bien ha dicho Aníbal Sánchez Reulet, las Ordenes Religiosas “eran los brazos culturales del Imperio”. Cuando esos brazos organizaban la enseñanza superior ésta era ofrecida en cerrados esquemas escolásticos. Pero, asimismo, muchas tendencias de reivindicación jurídica pueden trazarse hasta las enseñanzas de los reverendos padres.

Lo que dice Medardo Vitier en su trabajo *Las ideas en Cuba* es igualmente válido para explicar los tres primeros siglos en las peripecias culturales de la colonia. La revolución ideológica de la ilustración y el liberalismo sorprende a ambas Antillas en el mismo estado. En Puerto Rico, como en Cuba, la imprenta y el periódico llegan tarde. Estas eficaces armas para difundir “las luces de la razón” llegan un poco más tarde a Puerto Rico. No es sino hasta 1806 que se establece la imprenta y se funda el primer periódico. La Capitanía General se encarga de la obra porque desde Carlos III soplaban desde el trono aires reformadores. Desde luego, de las tres direcciones de la ideología ilustrada: 1) crítica filosófica; 2) tendencias revolucionarias; 3) espíritu de progreso y humanitarismo, la Monarquía patrocinó sólo esta última. Isabel Gutiérrez del Arroyo ha estudiado estos últimos años del siglo XVIII y los primeros del siglo XIX en su obra *El reformismo ilustrado en Puerto Rico*, deteniéndose en *Las memorias* de Pedro Tomás de Córdova. A ella nos remitimos. Por otro lado, debe establecerse la diferencia entre este liberalismo español, fomentado

unas veces por el gobierno, y otras por los caudillos del liberalismo español, del otro más radical que viene de Francia e Inglaterra y que en Puerto Rico entra por la puerta izquierda del contrabando. *Las Instrucciones del ayuntamiento de San Germán* a su diputado a Cortes, D. Ramón Power, en 1809, respiran un aire que no sólo viene de España. Cuando se revocó este clima liberal y vuelven las "facultades omnímodas" y, más luego, para octubre de 1823, regresa el gobierno conservador y absolutista al poder, el gobernador La Torre publica una proclama de censura, eliminando las libertades del liberalismo "prensa, reunión, etc.," y hasta reglamentando las tertulias domésticas. El Obispo Rodríguez de Olmedo lanza una pastoral protestando del "vandalismo filosófico que furiosamente se ha levantado en nuestros aciagos días", *Las Memorias* de Pedro Tomás de Córdova al vol. 4 recogen estas palabras: "Arrojad lejos de vosotros esos libros perversos que en la dolorosa época se han introducido descaradamente con tanta abundancia..."<sup>1</sup>

Esta voz define la tensión entre el liberalismo y el conservadurismo que pugna en Puerto Rico, así como en España, a través de todo el siglo XIX y que envolvió en la pugna nuestras mejores cabezas. Desde fines del siglo XVIII asistimos a un viraje en el pensamiento puertorriqueño en todas las esferas de la cultura: en lo político, en lo social, en lo económico tanto como en lo intelectual. Las ordenanzas de 1778, 1795 y 1797, respondiendo a necesidades históricas, había abierto al comercio extranjero los mercados de las colonias mientras duraba la guerra con Inglaterra. Desde 1796 a 1807 EE. UU. y Puerto Rico sostuvieron un constante intercambio comercial. Luego encontramos un grupo de jóvenes puertorriqueños que va a estudiar a Norte América. Por otro lado, desde el puerto libre de San Tomás nos llegaba junto al contrabando comercial esa abundancia de libros "objetable" a que se refería el Obispo Rodríguez.

Si desglosamos las *Instrucciones* al diputado a Cortes, advertimos las influencias, por un lado, de las ideas sociopolíticas de los juristas y teólogos españoles de los siglos XVI, XVII y XVIII; por otro lado, las ideas de los tratadistas demócratas norteamericanos; y, por último, de los tratadistas de *La Enciclopedia* francesa y la de algunos reformistas ingleses. Estas ideas eran importadas,

por así decirlo, por los estudiantes puertorriqueños que venían del extranjero, o merced al comercio bibliográfico clandestino.

Don Francisco Vasallo Flores se quejaba, en 1847, de que muchos alumnos de la Sociedad Económica no concurrían a la clase de religión, y los conminaba a regresar, declarando que había pasado de moda el ateísmo que habían capitaneado los enciclopedistas del siglo pasado; que la irreligiosidad de los Voltaire, D'Alembert, Diderot estaba desacreditada y, que, por fortuna tales nombres habían sido substituidos por Chateaubriand, Balmes, Lamartine, Martínez de la Rosa y otros insignes varones.<sup>2</sup>

Sin embargo, a pesar de los deseos de Vasallo, Tapia nos relata cómo esos libros llamados "perniciosos" se encontraban en librerías y bibliotecas particulares y nos afirma que así fue como vino a leer los enciclopedistas franceses.

El caso curioso en Puerto Rico es que de la ideología escolástica se pasa al clima de la ilustración, apenas sin conocer a Descartes y a Galileo. En Europa se va del escolasticismo a la Ilustración a través de Bacon, Galileo y Descartes. En Lima, señala Sánchez Reulet, se compartía la curiosidad científica que advierte Humbolt en las capitales que visitó en América; y añade Sánchez, "médicos, físicos y matemáticos constituían la *Sociedad de Amigos del País*". En Cuba el tío de D. José de la Luz, el P. José Agustín Caballero y el P. Varela se encargan de arremeter contra el escolasticismo, mientras el segundo implanta sistemas modernos. En Puerto Rico no se liquida el escolasticismo hasta muy tarde. Quizás la figura correspondiente al P. Varela en Puerto Rico es la del P. Rufo M. Fernández, que establece para la cuarta década del siglo XIX un gabinete de física y química, e inspira a Baldorioty y a Acosta para estudiar ciencias en España.

Así y todo, la preocupación política consume a los intelectuales puertorriqueños. Despertar una conciencia nacional, darle rumbo y sentido de destino político frente a las injustas reprobaciones del régimen conservador fue tarea que agotó muchas energías para las ciencias puras y para la filosofía. Las ideas se cultivan pero siempre en función activa de transformar la patria.

Las tensiones y las luchas de la segunda mitad del siglo XIX se resumen en una serie de nombres que hemos propuesto para más cabal estudio.



Interesa anotar cómo un filósofo de tercer o cuarto orden como Krause influye en hombres como Hostos y Degetau. Basta esta cita que entresaco de una obra del siglo pasado, *History of the Philosophy of Mind* de Blakey, para explicar por qué triunfa Krause en España e influye en pensadores antillanos:

The philosophic range of Krause is extensive, embracing all the phenomena of the mental or spiritual life, and all questions connected with the social state of man: religion, civil rights, morals, art, science and industry.<sup>3</sup>

El carácter enciclopédico de ese intento, descrito todo en función del hombre, nos hace pensar en el amplio rango de temas e intereses tanto de Ortega como de Giner. La cultura nuestra es, esencialmente, antropocéntrica. Hasta en sus preocupaciones éticas y religiosas. Todos los otros temas le llegan en función del hombre, por lo que no extraña que el clima filosófico actual le sea tan propicio.

El pensamiento Krausista además de antropocéntrico es, paradójicamente, religioso; un teísmo racionalista pervade su estructura. Dios es infinito, absoluto, en sus atributos éticos y metafísicos, pero posee, según Krause, además, personalidad, que abraza al hombre en los momentos en que éste aspira y se esfuerza por alcanzar una expresión ética y espiritual más alta. Para Krause, como para los personalistas de hoy, Dios se acerca más al hombre en tanto éste crece más como persona, según va dilatándose el mundo espiritual del hombre y creciendo éste en sentimientos, aspiraciones, en inteligencia y libertad.

A diferencia de Krause, Comte influye menos en nuestros pensadores. Aquí parece radicar una diferencia entre el pensamiento mexicano, el cubano y el puertorriqueño.

La misma figura de Hostos responde más a los ideales Krausistas, y a los de una especie de idealismo personalista, que a las ideas de Comte, a pesar de que a éste le debe tanto en la fundamentación de su sociología.

Hostos es un caso curioso en Puerto Rico. Podría alegarse que él no es propiamente, dentro de las categorías metodológicas que nos hemos propuesto, un pensador puertorriqueño. Los que así objetaren se olvidan de que en Puerto Rico hay una tradición

de pensamiento abierto hacia América. Para Hostos Puerto Rico era su tierra pero a su vez un posible órgano de su ideal de confederación antillana, y ésta igualmente llamada a cumplir su destino americano.

Representa Hostos junto a Ruiz Belvis y Betances la tradición del destierro. Voces que claman ¿en el desierto? para suscitar la atención americana hacia Puerto Rico. Don Pedro Henríquez Ureña conceptuaba a Hostos uno de los escasos habitantes de la entonces casi desierta cumbre del saber hispanoamericano y en una historia de nuestras ideas le debemos una respetuosa dedicación.

Sería prolijo, a los efectos de estas notas, seguir enumerando los nombres a estudiar. Baste apuntar la deuda que tenemos con dos movimientos norteamericanos. El pragmatismo, por un lado, y el personalismo, por otro.

La verdad es que el interés pragmático, y con éste, las preocupaciones socio-económicas, no son cosa sólo de los norteamericanos. A través de nuestro siglo XIX corren ambas preocupaciones. Desde luego, que al encontrarse con el pensamiento anglosajón esta corriente se ha fortalecido.

Por años tuvimos nuestro sistema de educación dirigido desde el Departamento de lo Interior de EE. UU. La tónica de esa educación le daba un activismo pragmático fomentado por una parcial interpretación de un filósofo de la talla de Dewey. Como la personalidad de un pueblo no es una cosa estática hay muchos elementos de ese activismo pragmático —algunos de ellos muy válidos— que se han incorporado a nuestro modo de ser.

El personalismo puertorriqueño ha tenido dos fuentes: una la escuela de Brightman, buen promotor de ella fue el Dr. José A. Franquiz, y la otra, las incitaciones del pensamiento de Don Francisco Romero. Los elementos personalistas en Baldorioty, Acosta, Celis Aguilera, Degetau, Martí y Don Fernando de los Ríos han fundamentado ese interés.

Por último, lo mejor del existencialismo nos ha llegado, antes que los franceses lo pusieran de moda, a través de las lecturas de Unamuno, de los elementos existencialistas en el raciovitalismo orteguiano y de teólogos como Brunner, Barth y Zubiri.

De la escuela de Chicago han influido dos corrientes: 1) un sociologismo, en algunos casos determinista; y 2) un pensamiento

social arraigado en la tradición liberal que propuso Hutchins en aquella Universidad con una buena fundamentación en Aristóteles. Esta última ha influido en considerable grupo de profesores universitarios que estudiaron en aquella universidad.

No debe dejar de mencionarse el impacto de las enseñanzas de un grupo brillante de profesores españoles que pasaron por aquí entre la segunda y tercera década de este siglo: Don Américo Castro, Don Angel Valbuena, Don Fernando de los Ríos, Don Tomás Navarro, Don Angel del Río, Don José Medina Echevarría y Don Federico de Onís, hoy con nosotros. Después de salir de una enseñanza primaria y secundaria bordada en cañamazo norteamericano, la voz de esos hombres fue como el llamado de una voz que venía de lo más recóncito de nuestro ser. A los hombres de mi promoción esos hombres nos produjeron un choque que nos abre al pensamiento filosófico. Cuando, más luego, llegaron profesores suramericanos, y los trabajos de Nuestra América nos incitaban, entonces sentimos que recobrábamos algo de nuestra perdida identidad.

El grupo de sociólogos, políticos, juristas, economistas, historiadores, literatos, teólogos y estudiantes y aficionados a la filosofía constituyen un muestrario de diversas corrientes filosóficas, pero más allá de esa diversidad, y bajo las distantes perspectivas con que nos enfrentamos a nuestro destino, late un común anhelo de afirmar nuestra personalidad y de insertarnos a la tradición universal a través de la nuestra como raíz americana.

### **Recomendaciones**

Nos remitimos a las que hemos hecho a través de este trabajo urgiendo la concertación de un plan de investigaciones que reclute la colaboración de todas las agencias dedicadas a estos menesteres: nuestra Universidad, con sus diversos centros de investigaciones, el Ateneo, el Instituto de Cultura, la Sociedad Puertorriqueña de Filosofía y la Sociedad Nacional de Historia. Al efecto recordamos:

1. Que se designe un comité para trabajar en esta encomienda.

2. Que se reclute la colaboración de las instituciones y personas interesadas en esta tarea.
3. Que se haga un inventario de recursos y se recaben los adicionales que se precisan.
4. Que, hasta donde sea posible, se establezca un Instituto Central de Investigaciones y se reúnan en éste, materiales, archivos, biblioteca y facilidades de trabajo.
5. Que se fije un plazo razonable, posiblemente cinco años, para la redacción del o de los trabajos.
6. Que se establezca intercambio cultural con los países e instituciones americanas embargadas en tareas análogas.
7. Que se determine qué Institución está más vitalmente interesada en este proyecto, disponiéndose, que las demás instituciones deberán estar representadas en el mismo.
8. Que se haga un presupuesto mínimo de gastos para la realización del proyecto.

Un plan serio de investigación, de organización con recursos económicos adecuados puede ponernos en la pista de una tarea colosal. Si de este Seminario surge ese reto y ese plan, será fruto generoso que ustedes sembrarán en esta tierra que es la vuestra.

## NOTAS:

1. Antonio S. Pedreira, *El periodismo en Puerto Rico*, p. 56.
2. L. Cruz Monclova, *Historia de Puerto Rico*, citado de Gaceta del Gobierno de Puerto Rico XVII, 19, (1847).
3. Robert Blakey, *History of the Philosophy of the Mind*, London, Longman, 1850, Vol. IV, p. 167.

## II

LETRAS  
PUERTORRIQUEÑAS

## TRES GRANDES TEMAS EN *SPIKS* \*

Rosaura Ortiz Guzmán

### Introducción

En 1956, Pedro Juan Soto publicó su primer libro de cuentos: *Spiks*. En el mismo presenta, alternadamente, siete cuentos y seis miniaturas que giran todos en torno a un *asunto-unitario*: *la situación del emigrante puertorriqueño en Nueva York*. Para la fecha en que se publica este libro, había en Nueva York medio millón de puertorriqueños —de “spiks”—; y en Puerto Rico el problema no sólo era conocido, sino que ya era motivo de preocupación, estudio y análisis. En ese mismo año, 1956, se celebró en la Universidad de Puerto Rico la Novena Convención de Orientación Social, en donde se presentó a la opinión pública el problema de la emigración puertorriqueña a Estados Unidos. Las ponencias allí discutidas se publicaron luego en la revista *La Torre*<sup>1</sup> en un número dedicado a este tema. Uno de los colaboradores, Fernando Sierra Berdecía, en su ponencia “La emigración puertorriqueña” comenta la actualidad del tema en aquel momento:

El tema es de actualidad. Serpentea en gatecillas, reportajes, artículos de fondo, caricaturas periodísticas; dilatándose y contrayéndose

continuamente ante la curiosidad y la inquietud públicas.<sup>2</sup>

Desde 1908 empiezan a compilarse estadísticas confiables sobre la emigración puertorriqueña a Estados Unidos; pero el gran impulso se produce luego que termina la Segunda Guerra Mundial. Eduardo Seda Bonilla, en su libro *Requiem para una cultura*,<sup>3</sup> nos dice que de 1945 en adelante echaríamos de nuestras playas cada año un promedio de 45,000 puertorriqueños que irían a parar a los arrabales norteamericanos. Allí sufrirían el prejuicio y la explotación deshumanizantes que habrían de convertirlos en el 'problema puertorriqueño' definido racísticamente así por los norteamericanos.

En su libro *Puerto Rico y Estados Unidos: emigración y colonialismo*,<sup>4</sup> Manuel Maldonado Denis expone que la salida de los puertorriqueños hacia los Estados Unidos ha sido producto de las transformaciones estructurales en la economía puertorriqueña que se dejan sentir a partir de 1940 y que provocan un éxodo masivo de puertorriqueños a la gran metrópolis. El cambio en las estructuras económicas del país es un proceso que comienza con la adopción, por parte del gobierno, del programa de Fomento Industrial que impulsa el crecimiento económico de Puerto Rico a través de la industrialización. Con este programa la agricultura puertorriqueña encuentra su declinar definitivo al quedar relegada a un plano secundario dentro de la estrategia económica del gobierno. Este hecho trae como consecuencia, primero, el problema de la migración interna en Puerto Rico —el éxodo del campo a la ciudad— y, segundo, la emigración masiva a los Estados Unidos. Nuestros campesinos se mueven a la ciudad en busca de un trabajo que les permita ganarse el sustento. Muchos van a parar al arrabal y de allí, acosados por el desempleo y la pobreza, dan el otro gran salto. La emigración representa la búsqueda del bienestar que no alcanzarán, pues, aún allá, serán perseguidos por la miseria.

Sobre ese puertorriqueño que emigra a Nueva York, en busca de un mundo más esperanzador, y sobre los conflictos que padece por su condición de inmigrante en aquella inhóspita ciudad es que gira *Spiks*. Ya desde el título del libro el autor resume, en síntesis expresiva, esa situación a manera de un grito dolorosamente rebelde: "Spiks". Así queda ya sugerido, desde el princi-

pio, lo que podemos considerar el gran asunto unitario de este libro. *Spiks* no es una colección de cuentos dispersos, se trata de un libro con una clara unidad. Todos sus personajes son puertorriqueños, todo acontece en Nueva York (excepto "La Cautiva"), todos los personajes pertenecen a la clase pobre. Esa unidad perfecta de *Spiks* lo convierte en una sola narración extensa con variantes sobre un mismo asunto y unos mismos temas. Las varias líneas de acción, tanto en los siete cuentos, como en las seis miniaturas, convergen en un mismo punto: el puertorriqueño emigrado a Nueva York y su situación trágica y miserable.

### Tres grandes temas

Si bien es cierto que la situación del emigrante puertorriqueño en Nueva York, como asunto-unitario, enlaza los relatos de *Spiks*, *la frustración*, *la soledad* y *la falta de libertad* son los tres grandes temas que, también, le darán unidad al todo del libro. Encañados a estos se dan otros temas, particulares a cada relato, que le dan individualidad a los mismos.

A través de esos tres temas Soto eleva a una categoría más amplia el problema concreto recreado aquí al expresar el efecto que el sufrimiento del hombre, puertorriqueño y universal, provoca en él. Responde así a la tendencia de su época a universalizar los problemas existenciales del ser humano. En *Spiks* esa inquietud amplía sus perspectivas, evitando que el libro se ciña a un insularismo limitante.

Nos proponemos aquí examinar la forma en que esos temas han sido tratados en los diferentes relatos y esperamos dejar demostrada su función unificadora en el libro. La temática de las miniaturas queda integrada al análisis de los siete cuentos ya que los temas esbozados en estas son los mismos que se elaboran, con mayor amplitud, en ellos.

### La frustración

Al examinar, en el capítulo anterior, las consecuencias psicológicas de la emigración en el puertorriqueño, señalamos —como



de gran importancia y de fatales consecuencias— la frustración que siente éste al no poder realizar las ilusiones que lo llevan a la mudanza. Es esa frustración, precisamente, la que representa uno de los tres temas importantes de *Spiks*. Ese sentimiento es común a todos los personajes de sus relatos, ya que ninguno de ellos logra la satisfacción completa de sus anhelos y todos se encuentran hundidos en la amargura y en la desesperanza.

El tema de la frustración se trata con mayor profundidad, hasta convertirlo en el significado substancial de lo narrado, en tres relatos: “Garabatos”, “Bayaminíña” y “Campeones”. En “La Cautiva”, “Los Inocentes”, “Ausencia” y “Dios en Harlem” puede percibirse, aunque menos intensamente, pero como un constante mensaje.

### Garabatos

El tema aparece aquí concatenado al del artista incomprendido. La frustración de Rosendo y Graciela, como consecuencia de la pobreza en que ellos y sus dos hijos tienen que vivir, está presente en todo el proceso narrativo. Desde el comienzo, y a lo largo de toda la narración, se alude a su forma de vida:

Era un sótano donde vivían. Pero aunque lo sostuviera la miseria, era un techo sobre sus cabezas. Aunque sobre ese techo patearan y barrieran otros inquilinos, aunque por las rendijas lloviera basura, ella agradecía a sus santos tener donde vivir. Pero Rosendo seguía sin empleo. Ni los santos lograban emplearlo. Siempre en las nubes, atento más a su propio desvarío que a su familia.<sup>5</sup>

Viven en un sótano sucio e incómodo, acosados por la miseria, víctimas de las privaciones a que lleva la falta de dinero a causa del desempleo de Rosendo. Esta situación los empuja a la ignominiosa dependencia del *Welfare*. Ambos personajes sufren la amargura que ese ambiente de carencias y de frustraciones les provee. Graciela vuelca toda su frustración en el maltrato a sus hijos, en incompreensión y constante asedio hacia Rosendo y su arte. Ella no alcanza jamás a comprender la doble tragedia de su marido; su frustración como hombre y como artista.

El tema de la situación del artista se hilvana así al de la frustración. Rosendo quiere ser pintor, pero tiene que luchar contra dos grandes obstáculos: su condición económica, que le niega los materiales necesarios para poder pintar, y la incompreensión de su mujer; que acabará por sepultar sus sueños.

Graciela nunca llegará a comprender las inclinaciones artísticas de su marido. Lo considera un hacedor de "garabatos", un idealista y un soñador. Vive ajena a las preocupaciones de Rosendo en torno a la realidad que lo rodea; quien como pintor demuestra tener cierta conciencia social y sus dibujos así lo revelan:

... Dibujaba de noche, mientras la mujer y los hijos dormían. Dibujaba de memoria los rostros borrachos, los rostros angustiados de la gente de Harlem; todo lo visto y compartido en sus andanzas del día.<sup>6</sup>

Solamente lo vemos en un plano soñador cuando, entusiasmado, quiere robarle al pasado un momento de felicidad para ponerlo en medio de aquel presente miserable y amargo. Cuando, como regalo de Navidad a su mujer, hace el dibujo en la pared del baño, buscando resumir en él "aquel vivir juntos de carencias y frustraciones".<sup>7</sup> Era la manera de hacerle ver a Graciela que todavía quedaba en ellos algo vivo: su amor. Pero la miseria, que aniquila en ella toda posibilidad de sueño, le impide comprender el alcance del simbolismo de aquel dibujo: el hombre y la mujer desnudos, símbolo de sus carencias; pero unidos en el amor. Ella borra su obra y frustra así la intención del artista que ve la pared en la que antes estuviera su dibujo, como "la lápida ancha y clara de sus sueños".<sup>8</sup>

La incompreensión del artista es el tema que se esboza, también, en la Miniatura I que antecede al cuento "Garabatos". Pero en ésta la incompreensión fluye en dos direcciones: de la prostituta hacia el artista que le idealiza su situación, y del artista que no tiene la conciencia social necesaria para comprender la dolorosa realidad de esa mujer.

## Bayaminiña

Al igual que en "Garabatos", la frustración constituye aquí

tema primordial, siguiendo el mismo patrón —de causa y efecto— en su exposición. La causa del conflicto en el vendedor puertorriqueño, como en Rosendo, es el desempleo. Pero en este relato ese sentimiento alcanza tal magnitud que llega a la desesperación. Puede observarse con qué insistencia el hombre pide que le proporcionen un empleo en donde pueda ganarse la vida:

— Okay, you gimme a joh an ' I...

... ..

— I have to eat —dijo el vendedor. Don't gimme no fine, gimme a job.<sup>9</sup>

Ya al final del relato hay furia y desesperación en su pedido:

— Gimme a job, saramambich!

... ..

— Gimme a job, saramambich, gimme a job.<sup>10</sup>

El puertorriqueño trata aquí de resolver su problema de desempleo dedicándose a la venta de frituras en un carrito que ubica en una esquina de 'el Barrio'. Allí es objeto de la persecución del Departamento de Salud, a través de la policía. De esta manera, este personaje alcanza valor representativo del emigrante puertorriqueño impotente, vencido, frustrado en sus aspiraciones, que en actitud desesperada busca una salida en la auto-destrucción. Ya hemos señalado, anteriormente, como una consecuencia de la desilusión que se lleva el emigrante boricua en la gran ciudad de Nueva York esa actitud escapista que los destruye como seres humanos. Hay varios caminos para esa auto-destrucción: la droga, el alcoholismo, el crimen...

## Campeones

En "Campeones" la frustración, como tema central, se plantea a través del adolescente que fracasa en su intento por triunfar en una forma de vida en la que, influido por el ambiente, cifra sus aspiraciones.

En Puruco, joven puertorriqueño del barrio de Harlem, se representa el prototipo del adolescente en esa etapa de transición en que ha dejado de ser niño y aspira a ser considerado como un hombre. Se siente humillado por el trato que recibe cuando se le echa en cara su “negrura”; y acomplejado por la imagen grotesca que proyecta: “Puruco, aquel chiquillo demasiado gordo, el de la cara barrosa y la voz cómica”.<sup>11</sup> El narrador penetra en la mente del personaje y nos da un magnífico cuadro de la crisis psicológica que atraviesa, la cual es la propia de su edad. Como señala María Teresa Babín, Puruco, en ese aspecto, nos da un buen retrato psicológico de la “cruz de la adolescencia”, lo que acentúa el carácter universal del cuento: “Puruco podría ser de cualquier parte del mundo por sus impulsos, sus frustraciones y sus sueños de grandeza”.<sup>12</sup>

Como todo adolescente, Puruco gusta de soñar despierto, de divagar e imaginar grandes éxitos. Se da en este personaje el ansia natural de fuerza y poder; la admiración por la intrepidez y la destreza en el juego, atributos considerados como muy masculinos y prestigiosos:

... Derrotado Gavilán, derrotaría a Mamerto y al Bimbo “¡Abranle paso a Puruco!”, dirían los conocedores. Y él impresionaría a los dueños de billares, se haría de buenas conexiones. Sería guardaespaldas de algunos y amigo íntimo de otros. Tendría cigarrillos y cervezas gratis. Y mujeres, no chiquillas estúpidas que andaban siempre con miedo y que no iban más allá de algún apretujón en el cine. De ahí a la fama: el macho del barrio, el individuo indispensable para cualquier asunto —la bolita, el tráfico de narcótico, la hembra de Riverside Drive del paseo por el barrio, la pelea de esta pandilla con la otra para resolver “cosas de hombres”.<sup>13</sup>

En este pensamiento Puruco expone lo que significa para él triunfar y ser campeón. Todos sus sueños y fantasías responden, en forma particular, a las exigencias que le imponen las circunstancias en que se ha formado; y su concepto de hombría corresponde a la imagen que el mismo ambiente le ha proyectado. De esta manera se da en el relato, como un subtema, el elemento del determinismo del ambiente que condiciona la conducta del personaje y agudiza su problema síquico. Puruco se siente ya un hombre y piensa que

debe actuar de acuerdo con las reglas que ese ambiente de corrupción e inmoralidad exigen, donde se respeta al bandido, al más fuerte y al que mayor temor inspire por sus proezas delictivas. Esa será la orientación que como “hombre” tendrá el adolescente y con ese objetivo lidiará en ese mundo donde sus “sueños de grandeza” se verán frustrados, sobre todo, el reconocimiento de su hombría.

### Otros cuentos

En otros cuentos, como “La Cautiva”, “Los Inocentes”, “Ausencia” y “Dios en Harlem”, los temas primordiales (la falta de libertad y la soledad) nos llevan —en forma consecuente— al tema de la frustración.

#### La Cautiva

En “La Cautiva” el tema de la frustración se desprende del conflicto sentimental que experimenta Fernanda y su resultado: el viaje a Nueva York. A pesar de lo diferente que resulta el relato, por su ubicación, se da también la irrealización de los sueños amorosos de la protagonista como causa de la frustración. La desilusión final de Fernanda aumenta ese sentimiento cuando descubre que la presencia de su cuñado en el aeropuerto tiene, como único interés, asegurarse de su partida.

#### Los Inocentes

“Los Inocentes” presenta, en sus personajes, a seres igualmente fracasados en la búsqueda de una vida mejor. El monólogo interior de Pipe revela la nostalgia que siente por su pueblo en Puerto Rico y la sensación de libertad que su recuerdo le inspira, libertad de la cual se siente privado. La madre quisiera cuidar de su hijo enfermo, pero las circunstancias en que viven se lo impiden. La hermana, Hortensia, vive contrariada y dolida por toda la situación que padecen. En ellos la frustración surge como consecuencia de las inhibiciones a que todos están sujetos.

## Ausencia

Altagracia, la protagonista de "Ausencia", desde el comienzo del relato, nos comunica la sensación de dejadez, de cansancio de vivir y de indiferencia ante la vida, fruto de la tensión emotiva que le origina su fracaso. El sentimiento de frustración se ve compensado por el alcoholismo, el espiritismo y la masturbación que practica Altagracia.

## Dios en Harlem

La protagonista del cuento "Dios en Harlem", Nena, es un personaje cuya vida de continuas aventuras amorosas, vacía de orientación y significado, sometida a la explotación y manejos de Microbio y a la burla y desprecio de todos, termina en la desilusión. Conviene señalar que sólo en este relato —el último del libro— encontramos una nota esperanzadora. Nena recobra la ilusión de vivir a través de su maternidad, lo que le da el motivo para reivindicarse. Este hecho añade un elemento de optimismo, tan ausente en *Spiks*, donde son una constante los sentimientos de amargura y desilusión, donde no hay esperanzas para los personajes que, predominantemente, se hunden en su angustiosa frustración.

## LA SOLEDAD

La soledad existencial del hombre forma parte de la temática que caracteriza a la nueva literatura de la Generación del 50. Según señala René Marqués, en *Cuentos puertorriqueños de hoy*, este grupo de escritores introduce en nuestra expresión literaria contemporánea serias inquietudes metafísicas.

... El problema existencial del Hombre determina el enfoque de una buena parte de la producción joven, bien desplazando, o bien fundiéndose o integrándose a la inquietud social y política del puertorriqueño. Con esto último quizá se logra lo que se intentó, sin lograrse del todo, en la década del treinta: una expresión literaria de

honda raíz autóctona, pero con amplia proyección universal.<sup>14</sup>

Tal es el enfoque de *Spiks* al tratar el tema de la soledad del hombre partiendo de un problema de "raíz autóctona" —la soledad del emigrado puertorriqueño en Nueva York y sus consecuencias—, dándole esa dilatada proyección universal que ha hecho pensar a algunos en la no puertorriqueñidad de algunos de sus temas.

Eugenio Fernández Méndez, en su ensayo "¿Asimilación o enquistamiento? — dos polos del problema de la emigración transcultural puertorriqueña", hace un análisis del origen de la soledad del puertorriqueño en Estados Unidos y sus graves resultados. Señala que el puertorriqueño pasa a vivir a una sociedad de cultura nacional distinta, hecho de significación vital para el emigrante, que al dejar atrás su comunidad, rompiendo los lazos de solidaridad con su cultura, deberá crear nuevos lazos de lealtad y participación en la nueva comunidad que le den sentido a su vida y regularidad a su comportamiento.

... La ruptura del sentimiento comunitario, como hemos apuntado, produce en el ser humano un característico sentimiento de soledad, de desvinculación y abandono, que sólo encuentra adecuado remedio cuando se restablecen los lazos del sentimiento comunitario, ya como antes, o en los términos de la nueva sociedad receptora.<sup>15</sup>

Le faltó señalar a Eugenio Fernández Méndez que esa "nueva sociedad receptora" impide que el puertorriqueño logre establecer, de forma auténtica y segura, esos "lazos de sentimiento comunitario" debido al rechazo y a la prejuiciada marginación a que los somete. Por eso el sentimiento que prevalecerá en ese grupo será, sin duda, el de "desamparo, desvinculación y abandono" a que la soledad y la despersonalización de esa nueva sociedad los empuja. Esa nueva sociedad tendrá, a la larga, que encarar —como consecuencia de su actitud de repudio— la conducta antisocial de muchos de estos seres marginados.

Octavio Paz, en "El Pachuco y otros extremos" expone sus ideas sobre el problema de la soledad del emigrado mexicano a los Estados Unidos. Vemos una sola coincidencia en ambos grupos de emigrantes —el mexicano y el puertorriqueño— y es que ambos experimentan la soledad que provoca el rechazo de que son

objeto, por considerárseles seres distintos a los de la comunidad receptora: "somos, de verdad distintos. Y en verdad, estamos solos".<sup>16</sup> Al pachuco, como al puertorriqueño, al intentar ingresar a la sociedad norteamericana, les ocurre lo mismo y algunos se afirman en una conducta antisocial "como soledad y reto".<sup>17</sup> A ambos grupos la persecución los redime y rompe su soledad, pues, al convertirse en víctimas podrán ocupar un puesto en ese mundo que los ha ignorado.

En *Spiks* se alude a la soledad como un aspecto de la vida del emigrado en Nueva York. Como tema más importante aparece en dos de sus cuentos: "Ausencia" y "Dios en Harlem", en los cuales se profundiza en la angustia existencial que esta situación produce. En los otros relatos del libro, la soledad es parte de la condición de vida que impone la gran ciudad. En ellos están presente esos elementos de impersonalidad y anonimato a los que alude el epígrafe del libro:

Yo soy nadie:

un hombre con un grito de estopa en la garganta y una gota de asfalto en la retina.

(Tal vez me llame Jonás)

León Felipe

## Ausencia

En "Ausencia" el tema del sentimiento de la soledad y sus efectos negativos se presenta a través del personaje de Altagracia, protagonista del problema que plantea el cuento. La mujer, abandonada por su esposo, ha vivido durante tres años y medio sola, prácticamente encerrada en su apartamento, sin ver ni tratar a nadie. Esa vida oscura, vacía e inactiva, y la infelicidad que la acompaña, la hace caer en un estado de ánimo depresivo. Como escape, y a la vez como aliciente, se refugia en la bebida, convirtiéndose así en una alcohólica depresiva, víctima de alucinaciones constantes —síntoma propio de su enfermedad. Visto de esta manera, el tema posee indudable carácter universal, que ha permitido a algunos críticos señalar que esto puede ocurrirle a cualquiera y en cualquier lugar. Sin duda es esta "una experiencia que pueden



vivir gentes de muchos sitios".<sup>18</sup> Pero a lo ya señalado, el narrador añade elementos que hacen que el tema enraíce en el problema puertorriqueño del aspecto socio-sicológico de la emigración boricua a Estados Unidos, en particular, a Nueva York.

El problema de soledad que padece Altagracia se ve agudizado por las condiciones de vida en aquella ciudad. Podemos llegar a pensar que es esta la causa del abandono que sufre. Mario, su marido, convertido —también— en un alcohólico, termina por abandonarla y regresar al ejército que tanto detestaba; de este modo, la deja sola e iniciada en la bebida. La situación de él, sin lugar a duda, no sería muy distinta a la de otros compatriotas en la gran urbe.

Altagracia se convierte en el arquetipo que define la crisis sicológica por la que pasan muchos puertorriqueños en Nueva York a consecuencia del aislamiento y la deshumanización en que allí caen. En ella vemos toda una gama de los efectos que ese proceso enajenante les produce: neurosis, estados depresivos, refugio o escape en la adicción a drogas o el alcohol, trastornos mentales y el abandono total de sí mismos que los lleva a la condición existencial de deterioro síquico, físico y moral. Altagracia es una víctima más de esa inevitable soledad que los convierte en seres deshechos.

El alcoholismo, como sub-tema, se da en este relato engarzado al tema central de la soledad y visto como un grave efecto de la misma. Se enfoca desde dos perspectivas: como síntoma de una enfermedad, Altagracia y —tal vez— Mario; y como consecuencia de la degeneración moral, partiendo de la vida corrupta y depravada de Susana, la hermana de Altagracia.

El tema de la corrupción moral o degradación de los valores del emigrado puertorriqueño también se presenta en este relato. Se ve a Nueva York como un ambiente social corrupto que va degradando la tradición moral del puertorriqueño. Este tema se elabora partiendo de la conducta de Susana, personaje que nunca aparece en escena, pero que la madre y Altagracia se encargan de traer ante nuestra vista. Ambas mujeres censuran su conducta inmoral: de fiestas, borracheras y variedad de amigos. En este aspecto vemos el claro mensaje del autor, quien deja oír su voz a través del personaje de la madre:

- Pué... Eh la moda —dijo la madre— ¿Qué quieréh tú que yo haga si eh la moda? En Puerto Rico, en mih tiempoh no se veían esah cosah... y hoy día todavía se cuidan lah mujereh allá. Pero aquí hahta loh periódicoh lo exhiben y lo dan pol bien. Eh la moda en Niu Yol...<sup>19</sup>

## Dios en Harlem

En el cuento “Dios en Harlem”, el tema de la soledad y el desamparo que la produce aparece estrechamente ligado a otros temas secundarios: al de la maternidad —con una visión redentora de la misma— y al de la religión. Los tres temas se van elaborando en torno al personaje central del cuento, Nena. Al igual que en “Ausencia”, estos temas son de carácter universal, pero parten de una situación concreta, de un problema social real y puertorriqueño.

El realto del infierno que conlleva la vida de una prostituta nos revela lo que consideramos es el mayor conflicto y la preocupación de lo narrado: la soledad y el desamparo en que vive su protagonista. Nena teme a la soledad, pues la hace sentirse insignificante y desvalida; por eso acepta la compañía de Microbio con la añoranza de tener un hogar con “un solo hombre para poner fin a su soledad”.<sup>20</sup>

Siguiendo el mismo patrón del relato anterior, el personaje busca escapar de su trágica realidad en la bebida. De esta manera el tema de la soledad, nuevamente, nos lleva —como consecuencia inevitable— al alcoholismo. Tanto Nena como Microbio beben hasta emborracharse. Microbio se aprovecha de una de esas borracheras para embarazarla, así cumplía la apuesta que había hecho a un compañero de juerga. Consciente de su situación, Nena se aferra a la maternidad como la única esperanza para llenar el vacío que hay en su vida, por eso defiende el nacimiento de la criatura frente a los intentos abortivos de Microbio.

El tema de la maternidad aparece ligeramente esbozado en la Miniatura VI, que antecede a este relato. Esta trata, también, el asunto del embarazo fuera de matrimonio y la preocupación de la futura madre sobre si su hijo la querrá o no al conocer la condición de su nacimiento. Ese esbozo del tema se lleva a una ela-

boración más completa y profunda en “Dios en Harlem” donde se presenta la maternidad como redentora, capaz de llevar a la mujer a su salvación, motivándola a salir del ambiente degradante en que se encuentra. La maternidad origina en Nena el deseo de reformarse moralmente y de llevar una vida honrada, que pueda compartir con su hijo. Ese hijo que acabará con su soledad y que le dará, además, una razón de vivir, una razón para cambiar de rumbo, para ser otra mujer y “abandonar la perrera de Harlem”.<sup>21</sup> Su esperanza está cifrada en el hijo por nacer, por eso cuando lo cree muerto se cree perdida:

... Perdido el hijo, perdida ella. El mañana no existía. No existiría más que el infierno de la soledad, la continuación de una aventura comenzada hace cinco años atrás.<sup>22</sup>

A pesar de la conciencia que tiene de su soledad y de la esperanza que ha puesto en su maternidad, Nena busca un sostén o fuerza mayor que la ayude a mantenerse firme en su propósito de cambiar su forma de vida. Intenta, primero, encontrar ese apoyo en Microbio y trata de disipar las dudas que sobre él tiene:

... necesitaba en estos momentos más ayuda, más consuelo, más aliento que nunca. Estaba confusa, temerosa de que no pudiera afrontar el cambio de vida que se proponía. Microbio tenía que ser sincero. Si no... ¿Qué sería de ella? Un terrón cuesta abajo.

... ..

... Sin duda Microbio pensaba como ella, que en los hijos estaba la salvación de ambos. Que por ellos había que trabajar honradamente. Que habría de enmendar dos vidas por salvar otras.<sup>23</sup>

Pronto descubre las malas intenciones de Microbio, quien esta vez había apostado que la haría abortar. Frente a la irresponsabilidad y al cinismo de éste, se siente, más que nunca desamparada. Es entonces cuando desesperada, como recurso final, pide ayuda a Dios, y le expresa su arrepentimiento.

... Nunca podría huir si Dios no la ayudaba. (...) Dios tenía que salvarle de aquella mala fe.

— Yo no pecaré más —dijo. Tú m'estás mirando y sabes que yo quiero cambiar.<sup>24</sup>

La referencia religiosa había aparecido antes en "Garabatos", donde se menciona el chisporroteo de "una vela ofrecida a San Lázaro", a "la palma bendita del último Domingo de Ramos y las estampas religiosas que colgaban de la pared".<sup>25</sup> Aunque en ese relato lo religioso no se elabora hasta convertirse en tema, queda ya sugerido el particular fervor que es fruto de la necesidad de conseguir algo (en el caso de "Garabatos", Graciela desea que los santos le consigan un empleo a Rosendo).

En "Dios en Harlem" la religión, presentada más bien como fenómeno sociológico, se mezcla con los elementos de la superstición que llevan al misterio, al temor y a una credulidad fácil, fruto de la ignorancia. Las hojas sueltas que anuncian la llegada del Señor y que se distribuyen durante tres domingos en forma misteriosa, serán el recurso utilizado por el autor para entrar en este tema. La reacción de la gente ante las hojas da lugar a ciertas críticas dirigidas a aquellos que practican hipócritamente la religión: a esa gente que llevan el misal "contra el pecho, como a manera de escudo", a "los que le cayeron las hojas como bofetadas" y que no se atrevían ni a mirarlas. Al cura lo presenta en forma caricaturesca: "gordo y rosado" y altanero. Hay, además, una alusión al común arrepentimiento de los cristianos cuando sienten que llega el momento de enfrentarse a Dios y a la búsqueda de Este como un refugio o tabla de salvación. El tono de burla e irreverencia con que se enfrentan a lo religioso las personas que se reúnen en el parque (en la escena final del cuento), una vez se dan cuenta de que el Señor no estará allí presente tal como se había anunciado, sustenta la intención crítica por parte del autor. Pero hay que aclarar que esas críticas van dirigidas a los supuestos religiosos y no a la religión como tal.

Las hojas sueltas hacen, poco a poco, su efecto en Nena. De la "indiferencia" primero, pasa al "espanto" y, finalmente, al arrepentimiento y la esperanza en Dios. Su estado físico (de embarazo), su estado anímico y su situación desesperada, junto a su ignorancia, constituyen terreno fértil para que ese anuncio haga efecto. Florece en ella la esperanza que busca y piensa que Dios la ayudará y sostendrá en sus propósitos.

El final del relato, con todo el matiz religioso que lo acompaña, resulta ambigüo, lo que permite al lector una multiplicidad de

explicaciones. Podría entenderse que Nena nace a la vida con la nueva esperanza de su hijo, considerándolo su salvación. Por eso cuando toca su vientre exclama: "Diosehtaquí Dioshehtaquí Dioshehtaquí... No conocía el dolor, ni el odio, ni la agrura. Nacía".<sup>26</sup> O puede pensarse que es el hijo el que nacerá sin conocer "el dolor, ni el odio, ni la agrura". Pero no importa la interpretación que le demos, siempre habrá en él una nota optimista y esperanzadora.

### Otros cuentos

En los otros cuentos se destaca más la impersonalidad y el anonimato, como un aspecto de la soledad, padecidos en la gran urbe. Todos los personajes de *Spiks* son seres que viven aislados en su estrecho y miserable mundo, sin importarles a nadie.

... Son seres empequeñecidos, deformados o destrozados por la realidad, ninguno logra conciliarse con ella. Van a la deriva en un mundo indiferente en el que el hombre carece de valor, es más cosa que persona, más objeto que sujeto.<sup>27</sup>

### Los Inocentes

A través del personaje de Hortensia, en "Los Inocentes", se expresa directamente lo dura que resulta allí la vida debido a lo distintas que son las costumbres: "la gente no se ocupa y uno no conoce al vecino".<sup>28</sup> Se refiere así al grado de impersonalidad en que se vive en las grandes ciudades, a la falta de acercamiento humano y de interés de unos por otros. La soledad de Pipe, consecuencia de esa forma de vida, queda expuesta en una parte de su monólogo: "y la frialdad duerme se sienta camina con uno aquí dentro y no me gusta".<sup>29</sup>

### Bayaminiña

De igual manera, nadie se interesa por el problema que tiene el vendedor de Bayaminiña. Los que se detienen a observar lo

hacen por curiosidad. Nadie interviene, ni acude en su ayuda.

## Campeones

Es la soledad —y el ocio que ésta proporciona— lo que lanza a Puruco a la búsqueda de la aventura, y con ella al vicio, en “Campeones”.

## LA LIBERTAD

La falta de libertad es tema que se percibe, de distintas maneras, en todos los relatos de *Spiks*. Este constituye el mensaje principal del primer relato del libro, “La Cautiva”, y de “Los Inocentes”; y, en ambos cuentos, el mismo se enfoca como un problema existencial en el plano psicológico.

### La Cautiva

“La Cautiva” plantea el tema de la falta de libertad anticipándose así lo que será la condición común a todos los personajes del libro. Ya el título resume esa condición: todos son víctimas del cautiverio en el exilio neoyorquino. Fernanda, personaje protagonista de este primer relato, y el problema que vive motivan este título. Cuando la madre de la joven descubre sus relaciones con el cuñado, le impone el castigo que, según ella, pondrá remedio a su conducta: enviarla a Nueva York a vivir con su hermano. La anciana la acompaña al aeropuerto; convertida allí en su guardián, se encarga de vigilar sus movimientos para asegurarse de que tome el avión que la sacará del país. Al final del cuento se descubre que había otro guardián escondido, con el mismo propósito de la anciana madre: el cuñado. La joven en todo momento se siente acachada, impedida de moverse libremente; se siente prisionera, “cautiva”. En su conversación con la madre, ella sugiere que Nueva York será como una prisión adonde irá a expiar su culpa.

Ya desde este primer relato, también, queda claramente

expuesta la visión que de Nueva York da todo el libro: Nueva York es una cárcel adonde “la cautiva” es enviada, no por voluntad propia, sino para resolver el conflicto familiar. De esta forma, Fernanda se convierte en personaje representativo del grupo de emigrantes puertorriqueños que han sido obligados a someterse a un cautiverio involuntario.

### Los Inocentes

La presentación más clara y directa del tema de la ausencia de libertad se hace en “Los Inocentes” a través de su protagonista, Pipe. Desde el comienzo de la narración, expresado en el monólogo interior del personaje, puede observarse el interés del narrador por hacernos notar cómo éste resiente el encerramiento que vive en ese apartamento, donde ha sido aislado, privado del humano derecho a la libertad y de vivir una vida plena, a pesar de su limitación mental. Por eso en su interior, en sus sueños y fantasías desea ser una paloma, como las que ve volar, salir y entrar en sus casitas: “o con puertas y ventanas siempre abiertas tener alas”.<sup>30</sup> En contraste con su obligada quietud, el libre ir y venir del ave se convierte en él en una idea fija, manifestada en su oración, “yo quiero ser paloma”.<sup>31</sup>

En Pipe vemos un marcado sentimiento de nostalgia hacia la isla. En su monólogo evoca a Puerto Rico a la vez que revela su añoranza por la libertad que disfrutaba aquí. En el mismo hay un claro rechazo al ambiente neoyorquino.

... y no hay gallos y no hay perros y no hay campanas y no hay viento del río y no hay timbre de cine y el sol no entra aquí y no me gusta<sup>32</sup>

Puerto Rico significa para él más libertad, en la Isla podría moverse más libremente. Por el contrario, Nueva York equivale a la ausencia de todo eso. En esa ciudad permanecerá encerrado, ya sea en el apartamento o en el hospital al que lo llevará su hermana. Para Pipe Nueva York es la cárcel que lo ha convertido en su inocente prisionero.

## Otros cuentos

Presente en todos los relatos del libro y manifestado de diversas maneras, este tema constituye muchas veces el problema existencial que lleva a los personajes a sentirse presos, cohibidos y frustrados; convertidos en seres derrotados, al privárseles de su más antiguo derecho: el de la libertad. Vemos cómo esta privación afecta, en el orden psicológico, al personaje de Nena ("Dios en Harlem"), quien está sujeta a su condición de prostituta y a los manejos de Microbio, hasta que encuentra en su maternidad el camino para ser libre. En Altagracia ("Ausencia"), presa de la soledad y el vicio, que le impide realizar su vida. En el orden social, a Puruco ("Campeones"), víctima de la fuerza aniquilante de un ambiente y de unos anti-héroes que determinan su conducta. Y, en lo económico, a Rosendo y Graciela ("Garabatos"), al vendedor ("Bayaminíña"), sujetos al desempleo, a la escasez y a la miseria que les señalan el camino a seguir, cohibiéndolos y frustrando sus más íntimos anhelos.

Los apartamentos (ámbito espacial de la mayoría de los relatos) pequeños, estrechos e incómodos, con una común y "única ventana", contribuyen certeramente a proyectar esa imagen de encerramiento y de prisión que quiere dar el libro: Nueva York como cárcel.

El mismo término "*Spiks*", que sirve de título al libro, es una manera de hacer sentir al puertorriqueño encarcelado en esa voz despectiva. Pues, ese epíteto, fruto del discrimen y el prejuicio norteamericano hacia los boricuas en Estados Unidos, los hace habitantes del *ghetto*. Y esa, también, es una forma de prisión que obliga al puertorriqueño a aislarse en su medio dentro de la gran ciudad y salirse de él puede agravarle su precaria situación.

## Conclusion

A través de los tres grandes temas de *Spiks*: la frustración, la soledad y el problema de la falta de libertad, Soto presenta ese mundo de miseria y angustia en que se desenvuelven sus personajes. La presentación de esta cruda realidad es un llamado a la conciencia puertorriqueña sobre la verdadera condición que afronta el



puertorriqueño que emigra a Nueva York con las consecuencias de su deplorable choque con un modo de vida distinto, en la impasiva urbe que va a "devorarlos y a sumirlos en la ignorancia respecto de sí mismos".<sup>33</sup>

*Spiks* nos presenta un enfoque negativo de la experiencia neoyorquina para el puertorriqueño. Es esta, también, la misma visión que nos ofrece en otras obras en que trata el mismo asunto, tales como: *Los perros anónimos* (1953), *El Huésped* (1955) y *Ardiente suelo fría estación* (1959). Sobre este asunto el mismo Soto hace unas aclaraciones en su libro *A solas con Pedro Juan Soto* que explican el llamado que ha querido hacer con estos libros.

**Pregunta:** Sí. Hay, por lo tanto, un enfoque negativo de la experiencia neoyorquina en la obra. Según tú, el puertorriqueño no tiene nada bueno que derivar de su estadía en Nueva York. Sin embargo, ¿es posible negar que el puertorriqueño mejora en grande su estado económico tras unos cuantos años de vida en Nueva York?

**Respuesta:** Algunos pueden mejorar sus condiciones económicas con el salto, sí. Pero se pierde un sinnúmero de cosas. La crisis de identidad nacional y personal que le sobreviene al puertorriqueño en Nueva York, no se resuelve con dinero. El choque sufrido con un modo de vida basado en el anonimato, es algo más que lamentable. El puertorriqueño, ente colonial, viaja a Nueva York sin saber quién es, de qué pasado brota, hacia qué futuro se encamina. Y la ciudad tiende a devorarlo, en la mayoría de los casos, tiende a sumirlo en la ignorancia respecto a sí mismo. Para salvarse tendrá que hacer un alto en el camino y pensar en sí mismo como individuo y como un ente nacional.<sup>34</sup>

## NOTAS:

1. Revista *La Torre*. Enero-Marzo de 1956, IV, No. 13.
2. *Ibid.*, p. 33.
3. Eduardo Seda Bonilla. *Requiem para una cultura*. Río Piedras, Puerto Rico, Bayoán, 1974, p. 22.
4. Manuel Maldonado Denis. *Puerto Rico y Estados Unidos: emigración y colonialismo*. México, Siglo Veintiuno, 1976, 197 pp.

5. Pedro Juan Soto. *Spiks*. (Segunda Edición). Puerto Rico, Editorial del Departamento de Instrucción Pública, 1967, p. 16.
6. *Ibid.*, p. 20.
7. *Ibid.*
8. *Ibid.*, p. 23.
9. *Ibid.*, p. 48.
10. *Ibid.*
11. *Ibid.*, p. 52.
12. María Teresa Babín. "El cuento puertorriqueño de hoy". En: *Jornadas literarias, temas de Puerto Rico*. Barcelona, Rumbos, 1967, p. 235.
13. P. J. Soto. *Op. cit.*, p. 55.
14. René Marqués. "Prólogo". En: *Cuentos puertorriqueños de hoy*. Río Piedras, Puerto Rico, Cultural, 1971, p. 18.
15. Eugenio Fernández Méndez. "¿Asimilación o enquistamiento? —dos polos del problema de la emigración transcultural puertorriqueña". En: *Revista La Torre*, San Juan, Puerto Rico, Enero-Marzo, 1956, IV, No. 13, p. 145.
16. Octavio Paz. "El pachuco y otros extremos". En: *El laberinto de la soledad*. (Cuarta Edición). México, Fondo de Cultura Económica, 1964, p. 17.
17. *Ibid.*, p. 15.
18. Nilita Vientós Gastón. "El primer libro de Pedro Juan Soto: *Spiks*". *El Mundo*, San Juan, Puerto Rico, 2 de febrero de 1957, p. 7.
19. P. J. Soto. *Op. cit.*, p. 35.
20. *Ibid.*, p. 76.
21. *Ibid.*, p. 65.
22. *Ibid.*, p. 84.
23. *Ibid.*, pp. 71-72.
24. *Ibid.*, pp. 78-79.
25. *Ibid.*, p. 16.
26. *Ibid.*, p. 85.

27. N. Vientós Gastón. *Op. cit.*, p. 7.
28. P. J. Soto, *Op. cit.*, p. 28.
29. *Ibid.*, p. 30.
30. *Ibid.*, p. 25.
31. *Ibid.*, p. 28.
32. *Ibid.*, p. 29.
33. Pedro Juan Soto. *A solas con Pedro Juan Soto*. (Autoentrevista). Río Piedras, Puerto Rico, 1973, p. 86.
34. *Ibid.*, pp. 86-87.

**NOTA SOBRE LA NOVELA PUERTORRIQUEÑA DE HOY:**  
**PEDRO JUAN SOTO, LUIS RAFAEL SANCHEZ,**  
**CARMELO RODRIGUEZ TORRES,**  
**EDGARDO RODRIGUEZ JULIA**

*María Arrillaga*

Alejo Carpentier ha articulado con lucidez la función social del escritor iberoamericano: Asir la imagen más justa de su época; mostrar el mundo que le ha tocado vivir, es decir, describir, definir, denunciar; fijar el pasado para que no perezca.<sup>1</sup> Cuando el escritor cumple esta función social sustrayéndose de la anécdota demasiado particular y en vista de las aspiraciones de todo un pueblo el discurso, señala Carpentier, cobra dimensión épica.

Los cuatro novelistas que nos ocupan, Pedro Juan Soto, Luis Rafael Sánchez, Carmelo Rodríguez Torres, Edgardo Rodríguez Juliá, ejercen, ateniéndose a la realidad isleña, el papel social que la desgarrada realidad iberoamericana ha suscitado.

Inicia Pedro Juan Soto su quehacer novelístico en 1959 con la novela *Usmail*. Participa, Soto, de la desilusión de su generación —La generación del medio siglo—, en sus propias palabras.<sup>2</sup> Resulta significativo, como hecho definitorio de la sensibilidad de esta generación, que el mismo año de la publicación de *Usmail*, René Marqués, otro destacado integrante de este grupo de escri-

tores, exponga el descalabro de las esperanzas trucas del desarrollismo muñocista en su importante ensayo: "Pesimismo literario y optimismo político: su coexistencia en el Puerto Rico actual".<sup>3</sup> En su momento, la penitencia del puertorriqueño se había extendido del cafetal y del cañaveral, tan fielmente documentados por Enrique Laguerre, a la urbe neoyorquina. Producto directo del desarraigo del emigrante, experiencia volcada en el libro de cuentos *Spiks*, Soto decide explorar en *Usmail* las consecuencias del enfrentamiento norteamericano-puertorriqueño en Vieques. *Usmail* inicia, pues, según ha articulado Marcelino Canino, la extensión de la geografía espiritual del puertorriqueño.<sup>4</sup> Soto elaborará este nuevo elemento de novedad temática en producciones subsiguientes. Carmelo Rodríguez Torres ha identificado en este texto, además, otros elementos importantes prefiguradores de elaboraciones posteriores en la novela puertorriqueña. Entre ellos se encuentran: El planteamiento del tema de la identidad que se resuelve en la asunción de la negritud por parte del personaje y la mitificación de la atropellada realidad viequense en el tratamiento del personaje y su nombre, recurso de realismo mágico donde en ese personaje mágico que es Usmail su identidad nombrada es un saco de cartas.<sup>5</sup>

La próxima novela de Soto, *Ardiente suelo fría estación* de 1961, plantea el gran conflicto que supone para el puertorriqueño neoyorquino su ubicación, o falta de ella, dentro de dos visiones de mundo conflictivas respecto de la identidad. Partiendo de una perspectiva sociológica, Eduardo Seda Bonilla señala los desajustes creados por la contraposición de factores genéticos y culturales que sufre el protagonista de la novela.<sup>6</sup>

Coincide la crítica isleña en que el *Francotirador* de 1969 constituyó un acontecimiento en las letras puertorriqueñas. Habíase cumplido la revolución cubana, el avasallador desarrollo de la actual literatura iberoamericana con toda su complejidad innovadora estaba en su apogeo. Soto aprovecha el candente tema de la inmigración de extranjeros en Puerto Rico —españoles y cubanos— para tejer una compleja red de la angustiosa ruptura que supone el desarraigo, a la vez que advierte sobre lo abarcador de una traición que deja de ser personal: la traición de Saldivia, protagonista de la novela, respecto de la revolución cubana se colectiviza en la alianza de hermanos en hispanidad con el poder imperial domi-

nante. Es, no obstante, la competente asimilación de las últimas técnicas de la novela lo que inserta a Soto con el *Francotirador*, y con él a la literatura puertorriqueña, dentro de las corrientes más progresistas e innovadoras del novelar actual. José Ramón de la Torre ha desmontado hábilmente varios procedimientos usados por Soto en este texto.<sup>7</sup> Quedan señalados: juegos de palabras a lo *Rayuela* de Julio Cortázar; la inserción de varias posibilidades de punto de vista, siguiendo las estrategias de la novela *Aura* de Carlos Fuentes; la estructura circular sigue a *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez. Sobresale en la novela, además, la utilización de dos planos principales que sustentan la estructura de la novela: El primer plano queda referido a la realidad de Saldivia en Puerto Rico, el segundo constituye la proyección futura de su vida en Cuba.

*Temporada de duendes*, publicada un año después que el *Francotirador*, recurre a los métodos de la narrativa lineal tradicional. Introduce esta novela el elemento del puertorriqueño transculturado, ciudadano, que bajo la égida del poder extranjero dominador es capaz de contaminar ese reducto de puertorriqueñidad que son los pueblos y las gentes de la Isla. Desarrolla una visión donde la dialéctica civilización y barbarie se estrecha en amargo pesimismo sin salida, hegemonía de la barbarie, situación de encerrona que culmina con el suicidio del protagonista como evidente metáfora que comenta sobre el suicidio de un pueblo.

La última novela de Soto, *Un oscuro pueblo sonriente*, premio Casa de las Américas 1982, representa una especie de "tour de force" tanto a nivel ideológico como lingüístico. El manejo de las técnicas complejas es mínimo, casi se reduce al contrapunto. Adueniéndose de la lengua del poder invasor que fielmente traduce para permear la escritura, Soto crea una realidad apocalíptica sobre la amenaza que supone las aspiraciones políticas individuales de los yankis residentes en la Isla hacia el magistralmente construido desenlace donde en honor al título de la novela, —magnífico triunfo de la ironía— el pueblo tiene la última palabra.

*Veinte siglos después del homicidio* (1971) de Carmelo Rodríguez Torres inaugura la narrativa de La generación del sesenta. La intrincada maraña de la trama permite abrir el texto en cualquier parte con el mismo resultado. Multiplicidad de voces y conciencias surgen y se entretejen, mueren, reviven, se acusan, se amo-

nestan, en un intento de liberación nunca lograda, según describe Sotero Rivera Avilés en un seminal análisis donde explica los procedimientos por las técnicas del *nouveau roman* de Alain Robbe-Grillet.<sup>8</sup> El tiempo y el espacio se sabotean, se destruyen. La simbología se multiplica y los mitos se construyen, destruyen y degradan. Es la procesión trágica de una cultura desesperada sostenida por el miedo y la veneración del invasor donde, no obstante, aparece una clara identificación de la sustantividad puertorriqueña. Se trata de "Realidad", personaje portador de la identidad negra.

La imagen del laberinto, posible influencia de Borges, reaparece en *La casa y la llama fierá* (1982), novela más reciente de Rodríguez Torres. Constituye esta obra una integración de la mitología viequense como isla tomada donde "todo es hambre" con un presente urbano, en especial el mundo de las urbanizaciones, donde todo es "abundancia de irrealidades", producto todo ello de la condena de tiempo detenido, estructura importante de la novela, como significante de la ahistoricidad que supone el coloniaje.<sup>9</sup>

Aparte del aporte que supone el caótico desplazamiento del género novelístico como tal en la obra de Rodríguez Torres, llevado a un límite inédito en sus novelas, notamos un ritmo apasionante, tanto a nivel de significante como de significado, que comienza a convertirse en voz épica. Se trata de la elaboración del proyecto de la negritud y de su integración al más amplio proyecto de la consecución de la libertad nacional.

Tanto Luis Rafael Sánchez como Edgardo Rodríguez Juliá aprovechan las lecciones de la novelística que inmediatamente les precede, tanto isleña como continental, la ensayística revisionista de José Luis González y Arcadio Díaz Quiñones, la erudición que les confiere su condición de profesores de avanzada para producir obras de envergadura en las letras puertorriqueñas.

*La guaracha del Macho Camacho*, quizás la novela puertorriqueña más leída, discutida y estudiada, presenta el retrato del colonizado con veracidad fotográfica que ejemplifica las tesis sostenidas por Alberto Memmi y Frantz Fanon.<sup>10</sup> Conduce *La guaracha* al lector al producto acabado del Estado Libre Asociado con todas sus consecuencias límite. Ofrece la versión de un Puerto Rico interferido hasta la saciedad por la estructura económica dependiente, hecho magistralmente preconizado en la novela por cons-

tantes y persistentes instantáneas de los medios de comunicación masiva. Entronca este texto ejemplar con el concepto de lenocinio en América desarrollado por el argentino Ezequiel Martínez Estrada, así como con la visión de la chingada que presenta Octavio Paz.<sup>11</sup> Se trata, además, del advenimiento de la cultura de masas que mixtifica ambas clases en pugna: burguesía-proletariado, para recabar en el proceso de abyecta lumpenización que poco más adelante novelaría Eduardo Seda Bonilla.<sup>12</sup> El gran aporte de *La guaracha* reside en la convergencia de todos los lenguajes, lenguas y hablas del puertorriqueño. Se manifiesta este fenómeno por vía de la asunción del mestizaje como identidad. Mestizo resulta el ritmo y contenido de la erudición más sofisticada, de una lengua culta —cultísima— junto a todo un registro de lengua popular; procedimiento de escritura en puertorriqueño identificable junto a toda una tradición hispánica y de cultura universal, que constituye una arrojada guerrilla contra todo lo que es falso en la sociedad puertorriqueña.<sup>13</sup> Luis Rafael Sánchez exorcisa el aserto de Carmelo Rodríguez Torres cuando afirmara que “somos un pueblo con un hondo temor a las palabras”.<sup>14</sup>

Edgardo Rodríguez Juliá crea un sugestivo universo de historia apócrifa donde por medio del mito imaginado y encarnado desmitifica el escamoteo y falsificación de la historia puertorriqueña. En el preciso y planeado esfuerzo del héroe Baltasar presenta el profundo coraje de la pureza de una tradición sólo aparente para evocar la sugestiva lectura de Borges que desarrolla Bertolucci en su filme “La estrategia de la araña”. Baltasar consigue poner en ridículo a la raza blanca y a su administración colonial. Es el primer indicio de un negro que se propone destruir la hegemonía del imperio en la colonia.

En *La noche oscura del Niño Avilés*, Rodríguez Juliá continúa la afirmación de la negritud que iniciara en su primera novela. Por primera vez en la novelística puertorriqueña aparece un negro victorioso, el caudillo negro Obatal. Esta novela, según Marta Aponte Alsina, constituye la elaboración de una mitología auténtica sobre la nada feroz de nuestra desmemoria colectiva, puesto que la verdad del mito radica en su carácter de historia ejemplar y significativa.<sup>15</sup> Hasta ahora la crítica coincide con el deslumbramiento ante el aliento narrativo de Rodríguez Juliá a un tiempo que le señala, como posible defecto, la redundancia discursiva.<sup>16</sup> En re-



ferencia a la grandiosidad de lenguaje y riqueza de las alusiones, Fernando Picó se pregunta si el unicornio (el género, tal vez la realidad puertorriqueña), es tan resbaladizo que la doncella (el escritor puertorriqueño) deba agarrarlo con tan enorme red.<sup>17</sup>

Consideramos, por nuestra parte, que con estas dos novelas Edgardo Rodríguez Juliá, en la medida en que explora las aspiraciones libertarias de un pueblo, se acerca, junto a Carmelo Rodríguez Torres, a la concepción épica de que habla Carpentier.

Salta a la vista la presencia del negro en la obra de los cuatro escritores comentados. Significa esta estructura la reivindicación del proyecto palesiano a favor de la antillanidad boricua.

## NOTAS:

1. Alejo Carpentier: "Papel social del novelista", en: *Tientos y diferencias*, Buenos Aires, Valicanto, 1967, pp. 101-119.
2. Pedro Juan Soto: "La generación del medio siglo", *El sol*, revista de la Asociación de Maestros de Puerto Rico, enero, marzo, abril, mayo, 1982, XXV, 4, pp. 6-7.
3. René Marqués: "Pesimismo literario y optimismo político: su coexistencia en el Puerto Rico actual", en: *El puertorriqueño dócil y otros ensayos 1953-1971*, Río Piedras, Puerto Rico, Antillana, 1977, pp. 45-83.
4. Marcelino Canino: "Apuntes sobre la novela actual", *Penélope o el otro mundo*: revista de narrativa puertorriqueña contemporánea, San Juan, Puerto Rico, mayo-julio 1972, I, 1, pp. 29-33.
5. Carmelo Rodríguez Torres: "La nueva novela en Puerto Rico", *Ibid.*, marzo-mayo, junio-agosto 1973, I, 3-4, pp. 31-39.
6. Eduardo Seda Bonilla: "On the Vicissitudes of Being Puerto Rican", *Revista/Review Interamericana*, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Spring, VIII, 1, 1978, pp. 116-128.
7. José Ramón de la Torre: "La nueva novela en Puerto Rico", *Penélope*, mayo-julio 1972, I, 1, pp. 41-55.
8. Sotero Rivera Avilés: "Veinte siglos después del homicidio", *Ibid.*, pp. 3-18.
9. María Arrillaga: "La casa y la llama fiera", *El Reportero*, San Juan, Puerto Rico, 14-VII-82, p. 20.

10. María Arrillaga: "Enajenación social y lingüística en *La guaracha del Macho Camacho* de Luis Rafael Sánchez", *Homines*, revista de Ciencias Sociales, Universidad Interamericana de Puerto Rico, febrero-diciembre 1983, VII, 1 y 2, pp. 39-52.
11. Ezequiel Martínez Estrada: *Radiografía de la pampa*, 8va. ed., Buenos Aires, Losada, 1976; Octavio Paz: *El laberinto de la soledad*, 2da. ed., México, Fondo de Cultura Económica, 1983.
12. José Luis González: "El país de cuatro pisos", en: *El país de cuatro pisos y otros ensayos*, Río Piedras, Huracán, pp. 9-44; Eduardo Seda Bonilla: *Lumpen*, Río Piedras, Puerto Rico, Bayoán, [s. f.]
13. Efraín Barradas: "La figura en la alfombra": Nota sobre dos generaciones de narradores puertorriqueños", *Insula*, Madrid, XXXI, 356-357, 1976, p. 5.
14. C. Rodríguez Torres: *op. cit.*, p. 35.
15. Marta Aponte Alsina: "Impresiones sobre *La noche oscura del Niño Avilés*", *Claridad*, San Juan, Puerto Rico, 23-29-III-84, pp. 18, 23.
16. Carmen Dolores Trelles: "La noche oscura del Niño Avilés", *El Nuevo Día*, San Juan, Puerto Rico, 25-III-84, p. 14.
17. Fernando Picó, "La noche oscura del Niño Avilés", *The San Juan Star*, San Juan, Puerto Rico, 11-III-84, p. 4.

# III

# LITERATURA

**MENSAJE DESDE BETICA NO BELLA: BODA DE LA  
PLUMA Y LA LETRA, DE CARLOS GERMAN BELLI**

*Juan R. Duchesne*

*Fue domingo en las claras orejas de mi burro,  
de mi burro peruano en el Perú (Perdonen la tristeza)*

— César Vallejo

Las posturas de sufrimiento y desamparo generan grandes lamentaciones poéticas. A veces los lamentos se tornan en una queja repetitiva, tautológica, pero siempre articulan nuevos sentidos y posibilidades si dirigen sus peticiones al arte de la palabra. La poesía de Carlos Germán Belli<sup>1</sup> se lanza por ese camino sin ambages. Explora con asiduidad las tautologías de la lamentación. Sus ecuaciones básicas son pocas y patéticas, casi bíblicas (léase a Job), pero extrañas, como inspiradas por una matemática tan desconsolada como antipedagógica.

Hablamos aquí del poeta “difícil” (y por ello, interesante, diría Lezama) de la generación del 50 al 60, en la cual destacan Washington Delgado, Francisco Bendeزú, Juan Gonzalo Rosé, Manuel Scorza y otros. Belli erige un andamiaje enunciativo muy distinto del de ellos; mientras los primeros podrí~~an~~an ubicar su voz

en el *Perú, patria tristísima* mencionado en unos versos de Scorza, Belli la abocina en su *Bética no bella*, escafandra retórica de aquella *Lima la horrible* de César Moro y Salazar Bondy que tanto hechiza a intérpretes y habitantes. *Bética no bella* es sólo el tópico, el lugar que anuda las coordenadas lingüísticas y anímicas de esa extrañeza belliana que nos lleva a preguntarnos en cada lectura: ¿Cómo pretende esta poesía que leamos la inverosímil humillación y autoconmiseración del hablante lírico? ¿No asistimos a una cruel mascarada de la voz poética?<sup>2</sup> ¿Cuáles son, además, las distancias y aproximaciones planteadas por el recurso constante al arcaísmo lingüístico y la imitación de Medrano y otros manieristas del siglo XVII?

Podemos seguir el trazo oblicuo de estas preguntas en *Boda de la pluma y la letra*,<sup>3</sup> libro en que Belli reúne poemas representativos de todos sus libros anteriores, publicados desde 1958 a 1983. En esta nueva selección muestra su perfil el eje estático en torno al cual gira todo el repertorio de enunciados de la poesía belliana. El sujeto que ocupa su centro alcanza a constituirse en personaje, no mediante el despliegue progresivo de los índices de apropiación de su entorno, sino gracias al continuo despliegue de esos índices, como en círculos concéntricos que se reducen infinitamente.

*Atarantado, atortolado siempre,  
en un tal tamañito apachurrado  
a ras de las alturas  
yazgo de mi talón.*

(El atarantado)<sup>4</sup>

A pesar del anacronismo metódico característico de esta poesía, los referentes sociales e históricos son claramente contemporáneos. Una vez focalizado el conjunto de poemas del libro, adquieren solidez un “azar” biográfico y una “crónica” social. El hablante emite sus reiterados lamentos y peticiones desde un destierro-cautiverio llamado *Bética no bella*, *el cepo de Lima* o *el arrabal*, anti-entorno de privación y sojuzgamiento contrapuesto al entorno deseado, *el valle* o la *Cama de Occidente*, a cuyo acceso de parte de los explotados se oponen los jefes, los dueños, los

*amos no ingas* o *la ajena grey contigua*. A veces, las peticiones de liberación van dirigidas a intercesores extraños como *El Hada Cibernética* o *el hado* (recordemos a un tal *Señor Ministro de Salud* de César Vallejo), quienes nunca responden ni intervienen.

*Después de mil mudanzas*

*¡Oh hado mío!, después de mil mudanzas  
de moral y de dueños y de escamas,  
¿por qué no haces que vea ante mí un valle,  
con lo dulce y lo propio solamente  
de la rosa amarilla esmaltado?;  
pues tras muchas mudanzas,  
en mis contornos sólo de repente  
veo un arrabal, restos de los amos,  
y en medio de una de sus crueles calles,  
un atril y un libro y un claro plectro  
a los sedientos plagios destinado.*

\* \* \*

*Ya calo, crudos zagales desde Bética  
no bella, mi materia, y me doy cuenta  
que de abolladuras ornado estoy  
por faenas que me habéis señalado  
tan sólo a mí y a nadie más ¿por qué?*

*(En Bética no bella)*

Belli arma con precisión una alegoría de los espacios conflictivos latinoamericanos, con sus polaridades sociales, raciales y culturales: al centro del proceso social, las oligarquías exógenas, y en los márgenes, los conglomerados mestizos de productores. La paradoja es evidente, los de afuera (*amos no ingas*) penetran y excluyen a los de adentro, explotados y desterrados en su lar, el cual se les hace ajeno, aborrecible, en fin, una *Bética no bella* sometida a privaciones materiales y espirituales. En esa contienda destaca el destino individual del hablante, un personaje inmóvil, resignado a proferir quejas y peticiones trucas por su propia carencia de iniciativa. Ocupa un plano difuso o de trasfondo el no-

sotros comunitario, necesariamente histórico. Mas hagamos un paréntesis para anotar la excepción que *interroga* a la regla. El libro incluye dos poemas sin cuya presencia quedaría incompleta cualquier muestra de la obra belliana:

*Segregación No. 1*

(a modo de un pintor primitivo culto)

*Yo, mamá, mis dos hermanos  
y muchos peruanitos  
abrimos un hueco hondo, hondo  
donde nos guarecemos,  
porque arriba todo tiene dueño,  
todo está cerrado con llave,  
sellado firmemente,  
porque arriba todo tiene reserva:  
la sombra del árbol, las flores,  
los frutos, el techo, las ruedas,  
el agua, los lápices,  
y optamos por hundirnos  
en el fondo de la tierra,  
más abajo que nunca,  
lejos, muy lejos de los jefes,  
hoy domingo,  
lejos, muy lejos de los dueños,  
entre las patas de los animalitos,  
porque arriba  
hay algunos que manejan todo,  
que escriben, que cantan, que bailan,  
que hablan hermosamente,  
y nosotros rojos de vergüenza  
tan sólo deseamos desaparecer  
en pedacititos.*

\* \* \*

*¡Cuánta existencia menos...!*

*¡Cuánta existencia menos cada vez,  
tanto en la alondra, en el risco o en la ova,*

*cual en mi ojo, en mi vientre o en mis pies!,  
 pues en cada linaje  
 el deterioro ejerce su dominio  
 por culpa de la propiedad privada,  
 que miro y aborrezco;  
 mas ¿por qué decidido yo no busco  
 de la alondra la dulce compañía,  
 y juntamente con las verdes ovas  
 y el solitario risco,  
 unirnos todos contra quien nos daña,  
 al fin en un linaje solamente?*

En el primer poema queda desnuda la queja en su propia inmovilidad, recalando imágenes patéticas y absurdas de degradación. Pero la comunidad es nombrada, ya sea sólo invocando una especie de solidaridad en el desvalimiento. En el segundo poema la comunidad se asoma en tanto posible sujeto de la acción liberadora. Estos dos poemas marcan en el libro, y en la obra entera, el máximo despliegue del hablante lírico, el más amplio de los círculos concéntricos dentro de los cuales se desplaza. El resto de la peripecia se desglosa en varias fórmulas de lamentación en las que el personaje se autodesigna como el único señalado, el único privado y excluido (*tan sólo a mí y a nadie más ¿por qué?*):

*hoy me avasallan todos y amos tengo  
 mayores, coetáneos y menores,  
 y hasta los nuevos fetos por llegar  
 a esta boca de lobo niquelada.*

(A la zaga)

Ese a quien *avasallan todos* constituye el sujeto lírico único del libro y de toda la obra, indistintamente de los diferentes epítetos con que se presente. Es *el atarantado, el despojado, el enmudecido* o bien *el pobre amanuense del Perú*, identificable, dados los claros índices biográficos, con la figura misma del poeta, como si éste hablara a través de un títere que lo representara. Paradójicamente, las contadas expresiones de espera y búsqueda que dina-



mizan el conjunto de la obra brotan, como en una especie de salto hegeliano, de la humillación extrema de esa figura perseguida y singularizada, de la alquimia sacrificial en que se acrisola su voz. Para salir de los círculos concéntricos que inmovilizan al hablante lírico de Belli, hay que atravesar el sentido de ese personaje lleno de *furiosa mansedumbre*<sup>5</sup> postrado en el centro de su tinglado guñíolesco.

Despunta desde esta perspectiva, el arquetipo del fármacos, el infortunado que absorbe todos los males colectivos y es perseguido por la comunidad a son de golpes y vituperios hasta los bordes riscosos de la comarca en un ritual periódico de purificación, de expurgación del veneno que aturde al cuerpo civil. Un hombre expía los pecados de todos los hombres (la historia es familiar, diría Borges). En la poesía de Carlos Germán Belli el fármacos toma la palabra para arrostrarnos su lamento purgante antes de que nos retiremos creyéndonos totalmente expiados. Es su treno monótono, irritante, el que ahora nos hurga y plantea la pregunta de la salvación. Si el fármacos no se salva, nadie se salva, parece implicar esta voz de falsete mientras muestra irónicamente sus "abolladuras" y apunta a la ausencia de solidaridad que nos condena a todos. La autoconmiseración extrema del hablante lírico no es aquí una impostura nihilista. Va enmarcada dentro de la ironía consustancial a todo fármacos:<sup>6</sup> su tragedia no es *su* tragedia. En el planto cuasi-cómico del personaje lírico rebota la hipocresía de una sociedad que disfraza mediante el melodrama y el patetismo particularizado la gran tragedia social, la harmatía o *defecto* colectivo incuestionable en toda sociedad de dominación de clases: *ser* una sociedad de dominación de clases.

Sabido es que cualquier mención del fármacos remite a una red de metáforas yacentes no sólo en el pensamiento clásico, sino en las más diversas tradiciones mitológicas de la humanidad.<sup>7</sup> *La farmacia de Platón*, de Jacques Derrida, intenta entretejer cierto discurso filosófico contemporáneo con las analogías y ramificaciones metafóricas de los términos *farmacia*, *fármacon*, *farmakeus* y *fármacos*, según usados en el *Fedro*. La relativa fecundidad del ejercicio derrideano descansa en las ambivalencias semánticas y etimológicas de la voz *fármacon*:<sup>8</sup> a un tiempo remedio y veneno, droga y bálsamo, golpe y terapia. Facultades tóxicas y curativas

van encapsuladas dentro de una misma noción, el agente de la enfermedad es también el agente terapéutico. Su confeccionador es el *farmakeus*, mago envenenador o curandero. Por otro lado producto y productor se funden, por metonimia, en el fármacos, personaje que corrompe y a la vez sana a la ciudad, quien al purgarse a sí mismo (someterse al castigo y destierro), purga los pecados colectivos. Demás está decir que dentro de tal juego de sentidos, Derrida entresaca de los textos platónicos un hilo analógico muy pertinente para el caso que entabla: aquél que nos lleva del fármakon a la letra: la escritura en tanto fármakon, tósigo del espíritu. Mencionarlo es ya suficiente.

Belli escribe sobre *su* farmacia y las ramificaciones poéticas correspondientes en un prólogo a *Boda de la pluma y la letra* titulado *El pesapalabras*, donde expresa:

A comienzo de todo, en los alrededores de la cuna, la balanza de la farmacia; luego, andando el tiempo, la oculta balanza de la mente. Recordaba la primera como algo lejano, mientras que la otra fue siempre una cosa virtual en el culto a la métrica y la escritura libre, y aun en la premeditada disolución de la palabra. En verdad, no tenía una clara conciencia de la balanza de la salud, ni de la balanza de las letras, hasta que un día llegó la buena nueva del *pèse-nerfs*, concebido para hacer patente lo indecible y desencadenar la liberación del espíritu humano. Pero la intención mía (infructuosa, claro está) era únicamente querer medir y unir el sonido y el sentido del verso.

La “farmacéutica” platónica contiene una vieja acusación de suplementaridad y artificiosidad contra la escritura cuyos efectos se extienden, según Derrida, a lo largo del desarrollo de la metafísica occidental. Pero la farmacia de Belli aparece vista de otro modo por el propio inculpado y desterrado de la República, el poeta escritor, quien ostenta sin alevosía su *balanza de las letras*, equivalente a la paternal *balanza de la salud*:

Finalmente, al parecer, la balanza de la mente poseía también los dones de la salud, como la balanza paterna, pues de algún modo el sopesar las pertinaces voces ayudaba a aligerar el peso de las ideas fijas.

Se puede notar, además, cómo Belli solicita una patente distinta para su indispensable instrumento "farmacéutico"; no es un pesanervios (*pèse-nerfs*)<sup>9</sup> como el de Antonin Artaud, sino "únicamente" un pesapalabras. La diferencia que reclama el poeta peruano quizá estribe en el tipo de género sobre el cual opera su pesapalabras. Por más extraña que resulte, Belli crea una *obra* dentro de los moldes genéricos de la literatura, produce versos. Pero Artaud no pretendía producir versos publicables, o por lo menos, eso aducía sistemáticamente, mientras proclamaba que *Si otros proponen obras, yo no pretendo más que mostrar mi mente*.<sup>10</sup> Sin embargo, no existe una diferencia radical entre el pesanervios de Artaud y el pesapalabras de Belli. Cuando Artaud dice: *Me hace falta que mis palabras concuerden con la minuta de mis estados*,<sup>11</sup> también busca, como Belli, medir y unir sonido y sentido, mente y palabra, pluma y letra. La operación es, por supuesto, universal. Sólo que ellos inscriben su metáfora de la producción poética en el mismo haz semántico: pesar = pensar.

Ya hemos hablado de fármakon, farmakeus, pesapalabras, pesanervios y Antonin Artaud — constelación de signos bajo la cual caben las mutilaciones y las marcas de ausencia, dos operaciones centrales en el discurso poético de Belli. Hagamos inventario: El fármakon golpea el cuerpo, expulsa los humores malignos y remedia una falta de balance, es decir, suple y al suplir, *supone* y *crea* una ausencia; mutila añadiendo, como toda prótesis.<sup>12</sup> El farmakeus es el marcador de las restas y adiciones, quien mide buscando el juego exacto entre esencia y apariencia y, por tanto, es también el mago de las mutilaciones. El pesapalabras a su vez figura como instrumento "mental": *pesa* (recuérdese la etimología común: pesar, pensar, del latín "pensare") e indica los cortes y añadiduras necesarios para *medir y unir el sonido y sentido*, según Belli o *hacer que mis palabras concuerden con la minuta de mis estados*, como exige Artaud, ese otro fármakon de la literatura.

En el trabajo más abarcador hasta ahora sobre el poeta peruano, *Tradición y modernidad en la poesía de Carlos Germán Belli*, Nick Hill recoge una serie de caracterizaciones que apuntan a lo que llamaríamos una estética de pesaje, reducción y mutilación: *rigidez temática, dicción rebuscada, conjugación incestuo-*

sa, reiteraciones estilísticas y desgaste textual.<sup>13</sup> Hill cita ampliamente a la crítica, la cual coincide en esas apreciaciones. Belli, en efecto, ha ido entramando una poesía con vocabulario, giros sintácticos, formas compositivas, tópicos, motivos y temas muy limitados, en la cual el lector a veces puede predecir, por asociación previa, algunas de las frases que siguen a ciertas palabras clave. El reto artístico consistiría en percibir las nuevas ramificaciones abiertas mediante la recombinatoria ingeniosa de unas fórmulas dadas, si bien cada filón semántico expuesto por un nuevo poema profundiza las mismas líneas de sentido del anterior.

El libro *Boda de la pluma y la letra*, a través del riguroso criterio selectivo que obviamente entrañó su selección, le imprime además un efecto homogenizador al material poético. Poemas algo heterogéneos como *¡Abajo el régimen municipal!* (en prosa), *Las fórmulas*, *Variaciones para mi hermano Alfonso* y *Sextina de Kid y Lulú* fueron excluidos. A fin de cuentas, es como si la propia poesía se refugiara en los límites de un lenguaje purgativo e intenso. Presenciamos una alquimia del desconuelo que marca la ausencia de signos verdaderamente trascendentes en los lenguajes artísticos contemporáneos. Esa ausencia se convierte en el centro de todo un esfuerzo discursivo que palpa el último resquicio de pureza posible en el desengaño metódico con respecto a las promesas de la palabra y sus fáciles proliferaciones.

De ahí el recurso al arcaísmo léxico y morfo-sintáctico, la imitación de un particular lenguaje poético del pasado pre-industrial, unido al uso de palabras-símbolo de la era del plástico y la cibernética. Hay una labor de aleación de los signos postmodernos a los materiales ya decantados de una tradición poética como la de Francisco Medrano, los Argensolas y el primer Góngora, a su vez "imitadores" desengañados de una tradición más antigua. La imitación manierista, entendido el manierismo como *actitud* hacia el estilo, más que como estilo de época, no le resta creatividad al proceso poético, según explica alguien como Dámaso Alonso al distinguir entre la imitación arqueológica, que mira hacia atrás y la imitación vivificadora, que mira hacia el *auténtico sol caliente de su día*.<sup>14</sup> La imitación de modelos distantes de hecho añade posibilidades creativas al trabajo poético por el mero hecho de yuxtaponer campos semánticos heterogéneos, cual lo formulan

las leyes semióticas.<sup>15</sup> Quien mejor enuncia dicho principio, en el caso del seguimiento de modelos del pasado, es otra vez Dámaso Alonso al escribir: *Cuanto más alejadas entre sí están las lenguas del imitado y el imitador, tanto más posible será que al remedar los modos estilísticos del modelo surjan nuevos valores expresivos.*<sup>16</sup>

Si se examina de cerca, el estro belliano es mucho menos mimético de lo que a veces se supone, el propio autor ha sobrestimado el grado de calco presente en sus versos.<sup>17</sup> Belli en realidad mutila los modelos entresacando formas estróficas, descartando rimas, recortando gestos sintácticos como el hipérbaton y acoplándolos a giros conversacionales, haciendo lo mismo con el vocabulario, para montar, por último, un collage irreconocible que reitera la carencia de signos donde entrever en nuestra época algún mensaje de salvación. Por ello cada enunciado suyo marca la misma ausencia. El imposible elixir de la palabra pasa siempre al plano de la nostalgia. El fármaco se queda repitiendo su ritual como Sísifo, trocado él mismo en bolo alimenticio...

*En tanto que en su hórrido mortero  
el tiempo me va trociscando a diario.*

No es necesario pasar lista aquí de las menciones de cuchillos, la presencia de verbos como hincar o trincar o de cuerpos reducidos a "pedacititos" en gran parte de los poemas. Un juego de mutilaciones marca la alienación y el sufrimiento de manera similar a la poesía de César Vallejo y Antonin Artaud.<sup>18</sup>

Sin embargo, el señalamiento reiterado de la ausencia, por insistente, se convierte en espera, y la espera, por obsesión, se hace búsqueda. Ciertos poemas como *Algún día el amor...* (... yo al fin alcanzaré), *La búsqueda* y *El ansia de saber todo*, dramatizan una actitud de espera intensa, casi de búsqueda en el personaje lírico, quien pide sólo el anticipo pasajero de una visión trascendental poco menos que inasequible, reducida a un espejismo.

*que a lo menos haber  
desde ahora un atisbo luminoso  
de dónde, por qué acá, y adónde vamos.*

*(El ansia de saber todo)*

Debe ser significativo que las consignas de espera y búsqueda se singularicen en el único poema que atenta contra la homogeneidad de *Boda de la pluma y la letra* al dejar de lado el repertorio de arcaísmos y cortes rítmicos o sintácticos, haciendo fluir una voz lírica directa, casi melodiosa:

*Yo espero una bengala de aviso  
tantas veces he escrito la clave en un papel  
la he grabado sobre un grano de arena  
con la fuerza del hambre  
iluminado por un haz de luz  
como cuando cruza un navío delante de los acantilados  
o se incendia de repente la carpa del circo  
en la noche oscura*

*(Los avisos, las señales)*

Este poema abre la página a un enfoque expresivo que bien mostraría otra imagen de la crisopeya profesada por la poesía de Belli, donde, ante los contenidos de alienación, sufrimiento y desamparo cristaliza la escritura como búsqueda del amor, la palabra como tesoro de solidaridad. En el curso de un proceso poético paralelo, César Vallejo quiebra las tautologías inherentes a toda lamentación escribiendo...

*¡Cómo, hermanos humanos,  
no decirlos que ya no puedo y  
que ya no puedo con tanto cajón,  
tanto minuto, tanta  
lagartija y tanta  
inversión, tanto lejos y tanta sed de sed!  
Señor Ministro de Salud: ¿qué hacer?  
¡Ah! desgraciadamente, hombres humanos,  
hay, hermanos, muchísimo que hacer.<sup>19</sup>*

## NOTAS:

1. Carlos Germán Belli ha publicado: *Poemas* (1958), *Dentro y Fuera* (1960), *¡Oh Hada Cibernética!* (1961, 1962 - edición aumentada), *El pie sobre el cuello* (1964, 1967 - reúne libros anteriores a la fecha), *Por el monte abajo* (1966) *Sextina y otros poemas* (1970), *¡Oh Hada Cibernética!* (1971 - edición antológica), *En alabanza del bolo alimenticio* (1979), *Canciones y otros poemas* (1983) y *Boda de la pluma y la letra* (1985 - edición antológica).
2. Sobre el sujeto lírico véase: Julio Ortega "La poesía de Carlos Germán Belli" en *Figuración de la persona* (Barcelona: Edhasa, 1970) p. 136; Gordon Brotherston, *Latin American Poetry* (Londres: Cambridge University Press, 1975) p. 180; Enrique Lihn, "En alabanza de Carlos Germán Belli", en *Inti*, núms. 18-19 (edición especial a cargo de Pedro Lastra y Luis Eyzaguirre) 1984, p. 133.
3. Carlos Germán Belli, *Boda de la pluma y la letra*, Madrid: Ediciones Cultura hispánica, 1985.
4. *Ibid.*, p. 54. A partir de aquí damos sólo los títulos de los poemas de los cuales provienen las citas.
5. Julio Ortega, *loc. cit.*
6. Cf. Northrop Frye, *Anatomy of Criticism* (Princeton: Princeton University Press, 1971) p. 41.
7. James Frazer, *The New Golden Bough* (Nueva York: Mentor, 1964) pp. 609-628.
8. Jacques Derrida, *La diseminación* (Madrid: Editorial Fundamentos, 1975) p. 102.
9. Cf. Antonin Artaud, *L'Ombilic des Limbes, suivi de Le Pèse-Nerfs et autres textes*, París: Editions Gallimard, 1956.
10. Antonin Artaud, *Carta a la vidente* (Barcelona: Tusquets Editores, 1971) p. 37.
11. *Ibid.*, p. 56.
12. Gran parte de la tecnología puede leerse como una generación incensante de prótesis de las facultades orgánicas: los pies-la rueda, los ojos-el lente, los brazos-la máquina-herramienta, etc. Cada invento amplía las facultades orgánicas, pero al mismo tiempo crea el suplemento que en gran medida sustituye esas facultades y les resta valor de uso. La tecnología crea su propio orden de atrofas, insuficiencias y ausencias.

13. Nick Hill, *Tradición y modernidad en la poesía de Carlos Germán Belli* (Madrid: Pliegos, 1985) pp. 31, 33, 35 y 36.
14. Dámaso Alonso, *Vida y obra de Medrano* (Madrid: C.S.I.C., 1948) p. 149.
15. Véase sobre el efecto de yuxtaposición: Yuri Lotman, *Estructura del texto artístico* (Madrid: Ediciones Istmo, 1977) p. 340.
16. Dámaso Alonso, *op. cit.*, p. 132.
17. Carlos Germán Belli, "Escribir y amar contra viento y marea" (entrevista realizada por Juan Manuel Rivera y Javier Barreiro Cavestany) en *Caribán* núms. 3-4 (San Juan, 1985) p. 25.
18. Para una comparación entre Vallejo y Artaud véase: Jason Wilson, "Vallejo y Artaud: dos fracasos fecundos" en *Eco*, núm. 165 (Bogotá, 1974) pp. 288-302.
19. César Vallejo, *Obra poética completa* (Lima: Mosca Azul, 1974) p. 244.



**EMMA ZUNZ, DE JORGE LUIS BORGES  
Y LOS AZARES DE LA CAUSALIDAD**

**(Lectura y elaboración de lo verosímil jurídico)\***

*Aurea María Sotomayor*

A mis queridos profesores, Carla Cordua  
y Michel J. Godreau, por sus lecciones de  
humanismo en la filosofía y en el Derecho.

**I.— Introducción: lo verosímil como ideología**

“Esto no es una manzana”, decía Magritte ante su pintura de una manzana cuya leyenda rezaba: “Esto no es una manzana”. El título aglutina los equívocos en torno a la cognición del objeto —como pintura o como fruta— y a la valoración que el hablante hace de ella —como pintor o como lector de los códigos estéticos en que opera la pintura. El mecanismo de la deixis (expresado en el pronombre demostrativo “esto”) convoca la posibilidad del binomio en cualquiera de los dos ejes, el de la representación o el del enunciante. “Esto no es una manzana” comenta desde la negación el reconocimiento de la manzana como objeto de arte. La realidad figurativa cede ante la otra certeza: sólo es manzana de arte. La contienda, sin embargo, podría dirimirse mejor en la praxis: esta manzana no se puede comer.

— “La manzana era increíble, en efecto, pero se impuso a todos porque sustancialmente era cierta. Verdadero era el color de la pintura, verdadera la forma, verdaderas las sombras, los defectos. Verdadero era también el proceso que había padecido: sólo eran falsas las circunstancias, la luz y uno o dos indicios”.— Invito a los escuchas atentos a que consulten las últimas oraciones del relato *Emma Zunz*, si desean obtener una versión *manida* del texto antes leído. Allí Borges, utilizando las tácticas de Magritte, convierte a la manzana en mujer y añade variantes a su historia: a saber, las palabras “tono”, “odio”, “ultraje”, “pudor”. Pese al carácter plagario del experimento fraguado por Jorge Luis Borges, no podemos soslayar la fascinación que ejerce su ingenio a lo Ménard. Si Magritte niega la existencia de la manzana, la respuesta de Borges respecto a su producto transita por dos vías. La primera, esto no es un asesinato, es un cuento. La segunda, esto no es un cuento, es ideología.

Productores conscientes de lo verosímil, Magritte y Borges dan fe de su ardid. Magritte, mediante el título de su pintura, y Borges, a través del comentario del narrador de *Emma Zunz*. Si en Magritte el título desordena la percepción del observador del cuadro al enfrentarlo con la idea de que se trata de una obra que *no* quiere ser realista, en *Emma Zunz* se expone cómo va desordenándose deliberadamente la percepción de la sociedad (su lector) de modo que simpatice con la trampa legitimadora del asesinato pautado por la protagonista. El proceso de tornar verosímiles unos hechos, es decir, el de atribuirle unas causas que legitimen una lectura querida, tiene como fundamento una práctica ideológica remitible, en este caso, al ámbito del derecho. El concepto de la verosimilitud —ligado al de ideología— se articula en los recursos legales que la protagonista esgrime a su favor haciendo estallar, como táctica defensiva, los ideologemas de la clase dominante. En la explicación que ésta provee sobre la necesidad de la manipulación de los hechos estriba el acto de justicia que ella pretende realizar. Los hechos, aunque ciertos, están fingidamente concatenados, dada la arbitrariedad de la linealidad y de la continuidad. Los sentimientos y el propósito de la protagonista, a saber, su necesidad de justicia, son verdaderos. A esa causalidad *íntima* remitible al sentimiento y no a los hechos, se intenta mover al lector para probar su inocencia.

Como ha señalado la crítica, la verosimilitud consiste en la producción de un sentido sintáctico y semántico: el efecto verosímil atañe a las relaciones que se estatuyen en un discurso.<sup>1</sup> Cuando Kristeva señala que lo verosímil “es un producto que olvida el artificio de la producción”<sup>2</sup> se refiere a que lo verosímil se configura sobre un espacio dado como previo, “natural”. Esa verosimilitud semántica cuyo referente se halla imbuído en lo aceptado socialmente como principio “natural”, ley o norma<sup>3</sup> no es otra cosa que un ideologema, operativo éste en el marco provisto por el fenómeno literario. Basta remitirnos a Medvedev para hallar una formulación más lúcida del fenómeno. “Todo producto ideológico (ideologema) es parte de la realidad social que rodea al ser humano, un aspecto del horizonte ideológico materializado”.<sup>4</sup> En última instancia, es el entorno ideológico el que configura el producto; el efecto verosímil y sus nociones de causalidad y de continuidad han sido previamente configurados por la ideología dominante, el intercambio y la audiencia a que será sometido.<sup>5</sup> Vemos, pues, que si Magritte destruye conscientemente el ideologema del realismo pictórico, Borges expone su proceso productivo, lo reconstruye frente a nuestros ojos. Como bien señala Julio Ortega, “La manera americana de la producción de la escritura borgiana parece, pues, patente en el hecho de que mecanismos de formalización textual actúan desde la desconstrucción de los repertorios de la cultura”.<sup>6</sup>

De ese proceso de producción de la verosimilitud, el narrador de *Emma Zunz* destaca el elemento de la causalidad. Como comentario al ardid propuesto por su personaje Zunz, el narrador señala: “Referir con alguna realidad los hechos de esa tarde sería difícil y quizá improcedente. Un atributo de lo infernal es la irrealidad, un atributo que parece mitigar sus terrores y que los agrava tal vez. ¿Cómo hacer verosímil una acción en la que casi no creyó quien la ejecutaba, cómo recuperar ese breve caos que hoy la memoria Emma Zunz repudia y confunde?” La linealidad y continuidad del relato, así como la noción de causalidad implícita en la linealidad, son elementos constitutivos de lo verosímil. A la causalidad alude Genette al mencionar los tics explicativos balzacianos y la abundancia de “por qué” en su narrativa, mecanismo éste que le sirve para escamotear la arbitrariedad del discurso.<sup>7</sup> Al efecto, es imprescindible evocar la narrativa revolucionaria de un Mace-

donio Fernández, quien asume una posición irónica y desacralizadora ante la noción de causalidad y jugando con los postulados de la verosimilitud señala que lo que hace al relato son los “y”.<sup>8</sup> Los “por qué” de Balzac y los “íes” de Macedonio, “efectos” ambos de causalidades y continuidades —no son más que los visibles señuelos del efecto de realidad.

## II.— El tigre causado y las causalidades propuestas

*Emma Zunz* construye su discurso tomando como modelo la noción de causalidad aceptada por el discurso legal, noción que al igual que en el campo literario gravita sobre el ideograma de lo verosímil previamente elaborado por la ideología dominante. A éste recurre la protagonista para convencer, paradójicamente, a una sociedad previamente convencida de que no solamente merece ella el perdón judicial, sino que puede exigirlo, ya que su conducta está sancionada por las expectativas sociales prevalecientes, hasta el punto de poder justificar una inversión: aunque haya asesinado a un hombre, ella es inocente.

Convergen en la protagonista tres marginalidades: la étnica, la sexual y la económica. Se trata de una obrera judío-argentina abocada a tres actividades: leer, recordar y decir. Su acción está orientada por el discurso legal y su objetivo es la venganza. Una vez ella descubre la verdad respecto a la muerte de su padre, urde un proyecto vengativo que la protege de una muerte segura a infligirse por el sistema. A fin de no sucumbir ante el aparato represivo del Estado, Emma Zunz produce una verdad para el derecho. Toda la estrategia de esta mujer signada por la abstención (no interviene en los conflictos laborales y tiene horror al sexo) gravita sobre la producción de una “verdad” que se configura en la mostración de la causalidad legal: lo verosímil jurídico, que se enuncia a través de un hecho realizado y de una persona que lo realizó, imputando automáticamente al último la responsabilidad o culpa frente al hecho que causó daño. Esta creación de causalidades gravitantes principalmente alrededor de la noción de sucesión, comporta metafóricamente esa causación de un tigre comentada hasta la saciedad por Borges.<sup>9</sup> El rugido de este tigre causado por Emma ruge dentro del sueño de su razón.

Causa mi título (“El azar de las causalidades”) el hecho de que Emma cree una serie de hechos (una cadena de causalidades) dirigidos a entrapar al traidor, a Loewenthal, hoy su patrono. Su venganza (y a su vez, su inocencia) sólo es operativa si se configura sobre la creación de la causa. Una vez vengada, el propósito es otro: triunfar sobre la culpa. A tal efecto, el estatuir un orden secreto que satisfaga al derecho es su segunda encomienda.

La arbitrariedad del discurso opera en los azares y en las causalidades. Así de significativo es que el azar desencadene los hechos en el relato (a saber, el hallazgo de la carta), como que una fingida causalidad los cierre (la red de acciones creadas por Emma). Por ejemplo, un acto de lectura inicia el cuento. La protagonista lee una carta equívoca, la letra desconocida y membrete enigmático en la que un compañero de Emmanuel Zunz, su padre, le comunica el suicidio de éste. Sigue a esta comunicación una descodificación por parte de Emma de los acontecimientos del pasado, una memoria que activa el enigma oculto tras la misiva y la posible explicación de la muerte del padre, quien tuvo que recurrir a la impostura, adoptar un nombre falso y refugiarse en el clandestinaje para sobrevivir. Esa descodificación hecha por la protagonista se estatuye sobre el acto de recordar, que no es otra cosa que reimaginar el pasado, acaso producirlo:

Recordó la casita de Lanús, que les remataron, recordó los amarillos losanges de una ventana, recordó el auto de prisión, el oprobio, recordó los anónimos con el suelto sobre el “desfalco del cajero”, recordó (pero eso jamás lo olvidaba) que su padre, la última noche, le había jurado que el ladrón era Loewenthal.<sup>10</sup>

El relato es la “intrépida estratagema que permitiría a la justicia de Dios triunfar sobre la justicia humana”, sugiere el narrador. De ahí que la confesión de inocencia del padre suscite en la hija un deseo: la confesión de culpabilidad del ladrón. Sobre el deseo de escuchar de labios de éste las palabras autoinculpatorias se crea un espacio propicio para que se inviertan aparencialmente las funciones asignadas a los personajes. Aquella confesión original del padre hecha a la protagonista provoca un acto que legitima su futuro crimen: el acto de habla de Emma consiste en notificar a las autoridades sobre la muerte de Loewenthal y la razón de ella para asesinarlo. Mas antes de esas palabras vertidas directamente

en el texto, el narrador recalca obsesivamente el momento de la muerte, el cual se organiza sobre la oralidad:

... el vaso de agua se rompió, la cara la miró con asombro y cólera, la boca de la cara la injurió en español y en ídish. Las malas palabras no cejaban; Emma tuvo que hacer fuego otra vez. En el patio, el perro encadenado rompió a ladrar, y una efusión de brusca sangre manó de los labios obscenos y manchó la barba y la ropa. Emma inició la acusación que tenía preparada ("He vengado a mi padre y no me podrán castigar..."), pero no la acabó, porque el señor Loewenthal ya había muerto. No supo nunca si alcanzó a comprender.<sup>11</sup>

Comunicaciones casi secretas las primeras (la carta, la llamada telefónica); obligatoriamente pública la última (la notificación a las autoridades). La oscilación entre el decir y el no decir; entre el exceso inmoral de una comunicación infame como lo es la delación prometida a Loewenthal y el silencio del cual emana la fuerza de Emma marcan su proyecto. De esa verdad secreta derivará Emma su fuerza al divulgarla. Saber es poder:

Loewenthal, Aarón Loewenthal, antes gerente de la fábrica y ahora uno de los dueños. Emma, desde 1916 guardaba el secreto. A nadie se lo había revelado, ni siquiera a su mejor amiga, Elsa Urstein. Quizá rehuía la profana incredulidad; quizá creía que el secreto era un vínculo entre ella y el ausente. Loewenthal no sabía que ella sabía; Emma Zunz derivaba de ese hecho un sentimiento de poder.<sup>12</sup>

Tan pronto como conoce, Emma se ata a la fatalidad de su venganza, mientras que Loewenthal parece precisamente por querer conocer los nombres de los líderes obreros, el contenido de la futura delación que haría Emma. El saber de Emma convoca el deseo de saber de Loewenthal. El es objeto de esa seducción de tipo cognoscitivo; ella, la seductora. Sobre los ejes del silencio y la necesidad de transgredirlo se articula una "estrategia fatal" ((Baudrillard<sup>13</sup>) que consiste en la asunción por parte de la protagonista de una serie de máscaras intercambiables: la delatora, la prostituta, la violada, la asesina. Así, todos los actos de la protagonista están signados por la simulación. Su objetivo es constituirse en víctima, simular ser la víctima, reivindicar a su padre, ser vicariamente su padre, como lo connota, entre otros detalles, la incrustación nominativa de Emmanuel: Emma. Sobre la sustitución del verda-

dero agente de la violación, la protagonista venga a su padre, quien es ofendido dos veces por Loewenthal pues a él se le atribuye en última instancia la violación de Emma. El trayecto un poco torcido que toma el plan de Emma tiene como propósito crear un oprobio reconocible por la sociedad y homologar el status de ambas víctimas. Juzgado el plan desde el propósito último, el marinero sólo es un instrumento para que se haga justicia a ejercerse sobre el "real" violador: Loewenthal.

De tres acciones, a dos de las cuales he aludido antes (leerla carta y recordar), queda una: decir. La presunta delatora de sus compañeros de trabajo es la delatora del patrón. El informe confidencial que engañosamente promete al patrono es otro: no el de los nombres de sus compañeros, sino el de la muerte del patrono. Exploremos por un momento el ámbito del decir. Todo el relato, como mencioné antes, gira en torno a la palabra. Se le concede un valor inusitado a la enunciación, ya se manifieste como murmullo, invocación, repetición, injuria. No es gratuito que el proyecto de la protagonista culmine en el único acto de habla del relato: "Luego tomó el teléfono y repitió lo que tantas veces repetiría con esas y con otras palabras: "Ha ocurrido una cosa que es increíble... El señor Loewenthal me hizo venir con el pretexto de una huelga. Abusó de mí... Lo maté..."<sup>14</sup> De este discurso interrumpido, entrecortado, jadeante, destacan las palabras "increíble", "huelga", "abusó", "maté". El discurso evaluativo de Emma subraya lo "increíble" del acontecimiento, mas deliberadamente recurre a las causalidades secretas provistas por ella misma, apoyadas todas sobre el hecho de la marginalidad. Se evocan dos ámbitos: el conflicto obrero-patronal y la diferencia sexual: diferencias que constituyen argumentos de la protagonista para validar su acción posterior. Causas visibles y secretas: visible la del abuso (mas equívoca, por ser el sujeto otro); secreta y cierta la del daño perpetrado contra el padre. Al sustituir a su padre en la venganza no es gratuito que Emma recurra a la defensa propia para evidenciar su inocencia. Mas, para el derecho opera tan sólo la defensa de la virginidad ofendida y no el de la filiación. Es interesante, pues, que para producir esa defensa Emma tenga que suprimir la prueba que en otras circunstancias habría explicado los hechos de forma diversa. Las pruebas se esfuman, se rompen; se rasgan. La carta de Fain y el billete del minero (correlativos la carta a la vi-

da del padre y el billete, el himen). De lo roto, sólo es visible un elemento: el cuerpo roto de Loewenthal, corona de la acción.

### III.— Versiones y estrategias del Derecho

La protagonista se expresa a través de una serie de actos desprovistos de sentido para los otros. El silencio de Emma opera paradójicamente sobre una expectativa: el diálogo futuro a establecer entre sus acciones y el derecho. Ello implica por qué el cuento concluye con la ruptura del silencio, es decir, con un acto comunicativo que opere como puente con la sociedad, su lector. A diferencia de la confesión de su padre o la que ella esperaba de Loewenthal, actos privados ambos, la comunicación y confesión de Emma aspira a ser una manifestación pública cuyo depositario es la sociedad. Su cuento, entonces, es la elaboración de una defensa.

Ella “trama e imagina” una emboscada para alcanzar “la simplicidad de los hechos”. Se da a la tarea de suprimir todos los indicios que la inculpen (rompe la carta y el billete). Esfuma la prueba, proyecta planes futuros con sus amigas para tramar una posible coartada e, indirectamente, deriva de estos hechos (el saber, la violación) los argumentos para elaborar el enramado causal sobre el que se apoya la legítima defensa. Reescribe los hechos, suprime indicios y, a su vez, desmembra el resultado de la causa original para integrarlo al hecho central de su venganza: la entrevista que se convierte en hostigamiento y abuso sexual. Es su lectura e interpretación de los hechos, pues, lo que Emma ofrece al sistema judicial.

Si Emma recurre a la venganza personal es porque está consciente de que una de las características del Estado moderno es haber “confiscado el procedimiento judicial”.<sup>15</sup> Señala Michel Foucault que en el derecho germánico medieval se concibe el derecho como una manera reglamentaria de ejercer la guerra. Posteriormente, se ritualiza el gesto de la venganza y adaptando las formas, se manifiesta como una venganza judicial llevada a cabo por el organismo estatal.<sup>16</sup> La instrumentalidad pública en el derecho penal moderno desplaza a la figura del ofendido a quien se ha infligido un daño. Ante esta situación, Emma se resiste a asumir una



posición pasiva frente al hecho de la muerte de su padre y, en lugar de permitir que el Estado intervenga y lidie con la infracción, ella construye de antemano su defensa manipulando las ideologías que sostienen al derecho. Emma Zunz crea la ceremonia del derecho, mas su fin es la justicia. Ella "produce" la verdad de forma que logra vengarse personalmente, pero a su vez abole la posibilidad del castigo que se le impondría si se supiera que tomó la justicia en sus manos. El cuento, pues, recopia los preparativos hechos por ella ante la inminencia de un proceso de indagación judicial que seguirá al asesinato. Emma venga el daño hecho a su padre y escamotea su venganza tras una presunta violación; lo disfraza para consumo de la ideología que sostiene al discurso legal, justamente porque sabe que habrá una indagación. La lucidez con que Emma Zunz aborda el aspecto procesal es asombrosa. La marginada hace con el discurso del poder que es el derecho lo que los económicamente poderosos hacen con la ley: manipularla para que sirva a sus propósitos. Su fin, no obstante, ya estaba cumplido (matar a Loewenthal); y los actos efectuados en silencio, sólo tras el resultado, operarán a su favor. La indagación misma que supone el proceso judicial será su arma y su absolución. A base de los datos que ella provee al aparato judicial, saldrá libre y se presumirá inocente; la sociedad misma perdona su crimen e indirectamente reivindica a su padre. Aunque podría aducirse que la solución de Emma es anacrónica, pues recurre a un sistema penal primitivo, el de la venganza personal; sin embargo, el Estado la halla inocente. El daño original ha sido subsanado personalmente por la víctima, mientras que la infracción es perdonada por el organismo social. Interpuesta la defensa propia, se la excusa del crimen. El decir, aquí, se aproxima al actuar.

Así como Emma Zunz manipula los esquemas valorativos subyacentes en el discurso legal y consolida su estratagema al anticipar la indagación, así también el narrador comenta el discurso literario mismo. Mientras el narrador produce un cuento verosímil, alude a su verosimilitud y soslaya el valor de verdad que tenga, así también el personaje crea la "verdad" por virtud de un proceso, retóricos ambos, el del derecho y el de la literatura. Uno de los pilares de lo verosímil literario es la linealidad del relato, mientras que en el discurso del derecho intenta asirse la verdad a través de un proceso judicial justo y una prueba convincente.

Ambos discursos pretenden conjurar la verdad, mas reconocen que el ardid del que se valen sólo puede aproximarlos a ella; son meros simulacros. La verdad es ilusión o versión en el espacio ficticio y legitimación en el espacio del derecho. Ficciones ambos discursos (el del derecho y el literario), recurren ambos a la causalidad para validar su sed de verosímil.

Emma Zunz desencadena una serie de acciones que responden a una máxima social, a una conducta esperada, a una "causa". Su propósito es promover la idea de lo verosímil por la vertiente ética, reclamar la venganza concedida a la mujer violada. Apela al sistema (en su ámbito ético) para legitimar la transgresión de la norma en que incurre (el asesinato). Antes de ser operativa la máxima (corona de su trama) ha urdido una red causal sobre la que se consolida su defensa. Mediante la palabra se suscita una explicación del hecho, se justifica su acción.

Sabemos que el procedimiento legal debe ser utilizado para que las palabras respondan a las cosas y no a la inversa. De esa forma, la acción de Emma Zunz responde a una máxima, está motivada, se sostiene ideológicamente, es verosímil. La defensa de Emma Zunz, pues, descansa sobre la explotación de lo verosímil inherente al discurso legal. La lectora apasionada y solitaria de aquella carta dirigida a nadie con que se abre el relato hace de su acción una respuesta. Complementa esa acción vengativa una defensa: estatuir de antemano quién será su lector: el sistema, el orden social, el aparato judicial mismo. Insertarse en las expectativas preestablecidas es la mejor forma de asegurarse un lector, coincidir con la ideología dominante, concreta da en el instrumento procesal, para que su reclamo de justicia se cumpla sin que su acción revierta en contra suya. Una acción aparentemente no motivada como lo es la imagen de una delatora que asesina al patrono con quien colabora se torna verosímil, convencional y natural justamente porque ha creado hábilmente las razones o las "causas" que coincidan con la ideología dominante, específicamente por razón del repudio que tiene el delito de violación en una sociedad patriarcal. No obstante, ni la vejación femenina ni los reclamos obreros ameritan suficiente interés en la solitaria de Emma Zunz. Devorada como está por la pasión de la venganza, a la marginalidad sólo le atribuye una función: convertirla en instrumento de su estrategia. La perversidad ética de este personaje taimadamente in-

fame estriba en su ceguera social, pues la marginalidad, en su caso, es operativa tan sólo en el estrecho marco de sus reclamos personales.<sup>17</sup> El cuento gravita sobre la utilización de la marginalidad para consumo propio; la actitud contestataria del personaje es equívoca en cuanto se asfixia en lo individual.

#### IV.— Lo verosímil jurídico: una lectura hecha para el otro

Señala Jaime Rest lo siguiente sobre *Emma Zunz*:

Lo singular es la forma en que la protagonista cumple su plan vengativo urdiendo un relato que prescinde de la inconexión de los hechos y que enhebra la realidad fragmentada en una continuidad fingida, cuya persuasión verbal elimina toda fisura y fragua una coherencia causal ausente en la serie de acontecimientos congregados.<sup>18</sup>

Hasta aquí Jaime Rest describe el cuento, mas es en la próxima oración en la cual le atribuye al lenguaje la habilidad para concatenar lo interrumpido. Observemos nosotros que lo que otorga versoimilitud al relato no es el lenguaje por sí mismo, sino las facultades que consciente o inconscientemente le atribuimos a éste para crear un efecto, una apariencia. Ese mecanismo de atribución no lo es el lenguaje, sino lo que está detrás de él; nuestras opiniones respecto a su poderío. Si el artículo de Rest destaca las ficciones urdidas por el lenguaje, mi propósito aquí ha sido recalcar la manipulación que de un discurso del poder hace la protagonista para que su comunicación sea bien recibida por un público, por una sociedad.

En *Emma Zunz* el proceso de verosimilización del discurso legal se da explícitamente. Forma la historia del relato, mientras que lo verosímil de la ficción forma parte del discurso. El relato se escinde (o más bien, juega, se balancea) entre estos dos verosímiles. Uno de ellos (lo verosímil legal) se registra como proceso y su función estriba en mostrar la lectura hecha por Emma Zunz para un público que es su juez. Si su producción de la inocencia es efectiva se debe a que previamente ha leído a su sociedad. De ahí la certeza con que encadena unos hechos; sucesión que la ayuda a fingir causalidades. Por ello, además, su lectura no puede ser otra que una lectura aquiescente, emparentada con lo preestable-

cido. La infamia de la protagonista estriba en atribuir una causalidad futura a unos hechos cuya sucesión produjo ella y que fueron dados en el pasado. Asida al hecho final y a su explicación “inventa” un pasado factual que no es hecho verdadero hasta que ella lo interpreta para otros como desea. Ese juego de sucesiones ya explicadas hallan su formulación extrema en la frase “Vine, trató de abusar de mí, lo maté”. La nitidez con que se ensalza el hecho de matar al hecho de abusar tiene su sesgo irónico en el texto: la reticencia suple el indicio del discurso interrumpido que es toda narración y, además, lo ficticio del enlace causal. Si en un principio el hecho (saber de la traición) perfora la ontología, pues es entonces que ella define su futuro (“Ya había empezado a vislumbrarlos, tal vez; ya era la que sería”)<sup>19</sup>, más tarde es la ideología la que perfora el hecho, y este último es utilizado para validar una acción prevista por los otros. No son los hechos los que hablan, sino su organización e interpretación adecuadas. Es la lectura lo que la torna inocente; es el resultado lo que crea la causa. Parafraseando a Genette, la pistola determina la desesperación.<sup>20</sup> Emma Zunz produce lo viejo con ojos nuevos; reproduce. El horizonte de expectación del cual parte Emma Zunz para articular su defensa no es uno nuevo, sino uno previamente sancionado, que confirma lo querido socialmente. Su lectura de la sociedad es homologable a la que estatuye una obra que de antemano desea complacer, renconstruyendo en su producto futuro los deseos del consumidor hecho.<sup>21</sup>

Al comentar el extrañamiento implícito en muchos de sus relatos, Cortázar indicaba que éste no emana de la ausencia de linealidad, sino que es producto de una realidad que apenas se ausculta con premeditación se la verá descolocada. Visto desde esta perspectiva, el extrañamiento es el mayor acto mimético. Basta recordar la definición que Cortázar da en *62 modelo para armar* sobre la construcción del cuento para corroborarlo: “Pero contar, tú lo sabes, sería poner orden, como quien diseña pájaros”.<sup>22</sup> Así pues, el cuento *Emma Zunz* desemboca en una gran ficción en la cual los mecanismos mismos usados por el derecho operan como ficciones de la verdad. No obstante, lo extraño de este cuento estriba en que toda la elucubración mental de la protagonista tiene un derrotero manifestable en la acción. Incluso las palabras están al servicio de los hechos, de los objetos, privilegiando así un nivel

que muy pocas veces triunfa en la narrativa borgeana, en los cuales, como señala Noé Jitrik "la universalidad congelada del pensamiento puede ahogar la función transformadora de éste".<sup>23</sup> En *Emma Zunz*, sin embargo, se quiebra el modelo prestigiado en cuentos posteriores y es en aras de una acción justa que se manipula el pensamiento y la palabra. En él se aborda lo verosímil desde dos ángulos: el legal y el literario, ficciones ambos, según Borges. Ambos disponen de sus tácticas (causalidad, linealidad) y ambos coinciden en la transgresión. De una parte, abundar sobre lo discontinuo, recurrir al "demonio explicativo" y, sin embargo, contar cronológicamente un cuento. Pese al pesimismo consubstancial que denota esta visión del derecho, el narrador hace un lúcido comentario sobre éste a través de las peripecias de la protagonista, cuyo interés primordial estriba en acceder a la justicia pese a la letra de la ley y en adecuar las palabras a las cosas y no a la inversa. Si bien la lectura que hace Emma de la ideología prevaleciente en el derecho no rebasa el marco de su propósito individual, no podemos soslayar el hecho de su secreta victoria: fingir el orden para liberar los pájaros.

## NOTAS:

- \* Texto leído en el Simposio sobre Borges celebrado los días 3 y 4 de febrero en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- 1. "La productivité dite texte", en *Semeiôtike: Recherches pour une sémantolyse*. Paris: Editions du Seuil, 1969, pp. 208-245.
- 2. *Ibid.*, p. 213.
- 3. *Ibid.*, p. 212. Véase, además, "Vraisemblance et motivation", de Gérard Genette, en *Figures II*. Paris: Editions du Seuil, 1969, pp. 71-99.
- 4. M. M. Bakhtin y P. N. Medvedev. *The Formal Method in Literary Scholarship*. Cambridge: Harvard University Press, 1985, p. 8.
- 5. *Ibid.*, p. 13.
- 6. "Borges y la cultura hispanoamericana". *Revista Iberoamericana*, /100-101 (julio-diciembre de 1977), Vol. XLIII, p. 260.
- 7. Véase Genette, "Vraisemblance et motivation".

8. Macedonio Fernández. "Cirugía psíquica de extirpación", en *Manera de una psique sin cuerpo*. Barcelona: Tusquets editor, pp. 61-70.
9. *El hacedor*. Madrid. Alianza Editorial, 1960, p. 18.
10. Emma Zunz, en *El aleph*. Buenos Aires: EMECE, 1971, p. 60.
11. *Ibid.*, p. 65.
12. *Ibid.*, p. 60.
13. La frase es de Jean Baudrillard. *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama, 1984.
14. Emma Zunz, p. 65.
15. Michel Foucault. *La verdad y las formas jurídicas*. México: GEDISA, 1983, Sección Tercera, p. 67.
16. *Ibid.*, p. 72.
17. Véase el excelente artículo de Jean Franco, "The Utopia of a Tired Man: Jorge Luis Borges", en *Social Text*, No. 4 (otoño de 1980). Allí afirma: "In the face of the imbalance which gave Europe and then the United States an immense capacity for both material advance and technico-practical knowledge, Borges like other Third World Intellectuals has unmasked the disinterested and apparently universal knowledge of the metropolis as an exercise of power, and has brought the destructive force of parody to bear on these knowledge effects. Yet, at the same time, the fictions hold out no possibility of solidarity. For, as allegories of reading and of writing, they equate these activities with *askesis*; in other words, they accentuate the process of privatization". p. 65.
18. "Borges y el universo de los signos". *Hispanérica*, año III (julio de 1974), No. 1, pp. 16-17.
19. Emma Zunz, p. 59.
20. "Contrairement, à ce que suggère le point de vue du lecteur, ce n'est donc pas désespérée qui détermine le pistolet, mais bien le pistolet qui détermine désespérée". "Vraisemblance et motivation", pp. 93-94.
21. Hans-Robert Jauss, *Toward an Aesthetic of Reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983, pp. 3-45. Hay traducción al español de este primer capítulo del libro en "La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria", en *La literatura como provocación*. Barcelona: Península, 1976, pp. 131-211.
22. Cortázar. *62 modelos para armar*. Buenos Aires: Sudamericana, 1969, p. 36. El pasaje completo dice: "Pero contar, tú lo sabes, sería poner orden como quien diseña pájaros, y también en la zona lo saben y el primero en sonreír

sería mi paredro, el primero en bostezar sería Polanco, y también tú, Hélène, cuando en lugar de tu nombre fuera poniendo anillos de humo o figuras de lenguaje". Señala también Kristeva que el discurso verosímil comporta también una restricción del sentido, una reducción de lo real: "La parole connaisse qui dote de sens un cosmos pluridimensionnel ne fait que le réduire à une abstraction linéaire", p. 223.

23. Noé Jitrik. *El fuego de la especie*, "Estructura y significación en *Ficciones*". México: Siglo Veintiuno, pp. 129-150.

## PERSPECTIVAS MITICAS SOBRE EL BARROCO

*Jaime Vélez Estrada*

En no pocos momentos de la historia, y por medio de un proceso cíclico, ciertas formas latentes del pasado son reactivadas y reactualizadas. No se trata en modo alguno de la repetición periférica y epidérmica de un pasado sino de una recuperación y apropiación vivencial de perspectivas creadoras análogas. Es más bien una “Aufhebung” en sentido hegeliano, una “absorción superadora” en que distintos períodos históricos mantienen una comunicabilidad espiritual y una pre-figuración de idénticos perfiles. Se trata, pues, de una repetición existencial ajena a la fusión de límites con que tropezamos en la reiteración mecánica de algo siempre idéntico.

El problema histórico-estético que se manifiesta durante el período Barroco europeo es uno de los más arduos y complicados con que tropieza precisamente el investigador contemporáneo; podría afirmarse que es un verdadero galimatías. Esta complejidad no se debe, en modo alguno, a la escasez de fuentes donde el estudioso debe abreviar, sino al contrario, por la abundancia, por la inabarcable masa de materiales. El Barroco no ha sido simplemente un movimiento artístico que, en toda la plenitud de sus manifestaciones, señalara un hito en la historia del arte o de las ideas;



es, sobre todo, uno de los resortes primarios que ponen en juego el complejo mecanismo de la mentalidad occidental, inclusive hasta nuestros días. Sin embargo, los aspectos propiamente metafísicos de la expresión barroca han sido a menudo relegados a la indiferencia, o enfocados pre-juiciosamente ya con una mira estética-literaria, apologética o de hermenéutica religiosa cristiana.

Adentrarnos en la ingenua problemática de si hay o no un "concepto" del Barroco, un "pensamiento" barroco o una "religiosidad" barroca sería una repudiable terquedad axiológica de nuestra parte. La riqueza de los matices lingüísticos puede justamente elaborar una semiótica barroca pero es ajeno a nuestro enfoque dilucidar sobre "lógica", una "epistemología", una "ética" y hasta una "poética" barroca *ad absurdum*. Nuestra interrogación alude a la recóndita afinidad, a la escondida analogía que enlazan las modulaciones existenciales de dos momentos espirituales: Renacimiento y Barroco. De hecho, no hallaremos nunca, en el mundo de las expresiones artísticas, dos momentos radicalmente escindidos. Hasta en un artista como El Greco, relacionado con el Barroco, o el manierismo si se quiere, las formas lineales del gótico están presentes, las cuales vemos perderse en el piramidal encuadre de sus pinturas.

Determinar y de-signar un movimiento espiritual es añadirle fronteras a un terreno espiritual que se desplaza por sí y en sí mismo prescindiendo de etiquetas aduaneras. El Barroco es un "cosmos" paradójico, laberíntico, de enroscamiento y contorsión, de apretada suntuosidad, de totalidades invertidas hacia afuera, de ahí su estremecimiento, su temblor agónico.

Le ha tocado en suerte a la Compañía de Jesús, fundada en 1540 por Ignacio de Loyola, ser considerada como el contrapunto histórico que por medio de la Contrarreforma convierte al Barroco en un orden expresivo de índole teológica. "¡El Barroco es Trento!" nos aparece como el nuevo grito de guerra de la Estética. Sin embargo, cabe preguntarse si los jesuitas crean, se integran o son productos del espíritu mismo del Barroco. No son los procesos o contrapuntos históricos, en el sentido de una "diacronía" estructuralista, los que emplazan a los movimientos espirituales, sino que un *Zeitgeist* (=temple espiritual de una época) los canaliza. Es por ello que M. Bataillon, rastreando la presencia de Erasmo en lo hispánico seduce con su afirmación que sin el humanismo erasmista el Quijote no habría sido posible.<sup>1</sup> De todos modos, para al-

gunos estudiosos, el Barroco tendría un fundamento psicológico, social, histórico y religioso en los *Ejercicios espirituales* de Loyola. Cabe mencionar que para Weisbach el Barroco “prende” en los países católicos, no así en los pueblos protestantes. En cuanto a Francia, como excepción, Weisbach aclara que existe en esta nación el doble juego con un apego a las formas clásicas.<sup>2</sup> Imposible negar que tanto la Reforma como la Contrarreforma son una perturbación en el mundo espiritual de los siglos XVI y XVII, pero, no podemos considerar el Barroco como un producto categórico de ambos movimientos si sólo nos atenemos a considerar las obras artísticas de expresión e inspiración religiosas y nada más. El arte barroco “profano” sería profanado, es decir, soslayado y escamoteado desde esa dogmática perspectiva. Ni siquiera desde el tono vivencial y dramático de la religiosidad española podría caracterizarse el Barroco, de una manera absoluta, como arte de la Contrarreforma.

De hecho, no se ha encontrado un origen determinado para la voz “barroco”. Algunos historiadores del arte la hacen derivar del término griego *baros*, que significa “pesadez” y “gravidez”, apuntando a lo recargado de los pormenores ornamentales del arte barroco. Otros la familiarizan con el término latino *verruca* (=verruga) relacionándola con algo que afea y disturba la armonía de la obra de arte. Otros señalan que proviene también de un término latino: *baroco*, que en la lógica equivale a un modo de hablar, a un razonamiento extravagante y hasta disparatado, sin ningún contenido ideológico. Finalmente, otros investigadores encuentran en la voz “barroca” el desprendimiento metafísico del arcaísmo portugués *barroco* que se aplicaba a perlas de forma irregular empleadas en trabajos de orfebrería fastuosos. Dejando a un lado esta interesante pre-historia etimológica apuntemos hacia la historia misma.

E. I. Watkin, en su libro *Catholicism in England*,<sup>3</sup> nos recuerda cómo el crítico italiano Milizia, en las postrimerías del siglo XVIII, nos hablaba del Barroco como una degeneración de las formas renacentistas, reconociendo, sin embargo, al final de su vida, la positiva importancia artística de aquellas formas que anteriormente designara como “monstruosas”. Watkin mismo describe el Barroco como una continuación, como un “renacimiento del gótico”; según él las “culturas” góticas y barrocas no son sino fases sucesivas de una misma cultura, sólo que el arte barroco se

mantiene en un estadio más alto de tensión que el arte gótico. Y en efecto, el arte barroco se nos aparece siempre como una pura tensión dinámica de polos opuestos, como una suerte de gótico paradójicamente curvado en sí mismo. Tanto el Barroco como el arte gótico parecen ser la prefiguración del destino humano en su delirante y anhelo afán de infinitud. De hecho, la "serenidad" del arte gótico es sólo un malabarismo visual, un espejismo racionalmente diseñado; en realidad, una catedral gótica es una intrincada red de centenares de adornos adyacentes, de gárgolas y figuras grotescas espléndidamente trabajadas y ordenadas en simétrica urdimbre.

Ahora bien; según el criterio de Weisbach, el catolicismo de la Contrarreforma es el fenómeno cultural al cual el estilo barroco, en particular medida y extensión, se ha adaptado maravillosamente. Por fidelidad a una tesis que le obsesiona, —España como cuna y cenit del Barroco— Weisbach se ve imposibilitado de diferenciar matices en la expresión barroca. Porque si bien es cierto que Calderón refleja el sentimiento cósmico del Barroco en su comedia *La vida es sueño* y en buena parte de sus poemas líricos, no es menos cierto que la casi totalidad de su teatro —en especial los autos sacramentales— son sólo "oficialmente" barrocos ya que capitulan y se ciñen voluntariamente al dogma y al catecismo ortodoxos. Su obra se encuentra preñada de teologismos tales como: la "creación", la "pre-existencia", la "caída", la "culpa", la "redención", el "juicio final"...<sup>4</sup>

Emile Mâle, por otro lado, en una honesta palidonia, afirma la presencia de un arte cristiano durante el siglo XVIII. Ese arte, afirma el investigador galo, ha nacido con la Contrarreforma, ha agregado diversos medios de expresión al arte cristiano anterior y le ha añadido algunos acordes profundos antes jamás escuchados. Mâle retoma la tesis de Weisbach pero elaborándola además con notables investigaciones sobre el arte religioso francés de dicho período.<sup>5</sup>

También Hatzfeldt hace hincapié crítico en la caracterización absoluta del Barroco como fenómeno expresivo rigurosamente español. Si el Barroco nace en Italia, advierte Hatzfeldt, es porque Roma es la sede de la Contrarreforma y por ello el arte barroco italiano conservará elementos típicamente renacentistas, tales como la actitud heroica y la expresión sensualista. Pero será

España quien representará mejor el Barroco en sus elementos esenciales; esto será así dada la pureza de su vida espiritual y gracias a su austero, simple y a la vez profundo realismo.<sup>6</sup>

En una riquísima y profunda obra H. Wölfflin señala y estudia cinco parejas de conceptos o factores relativos al arte.<sup>7</sup> Según él, es característico del arte barroco la preponderancia del factor visual sobre el lineal; mejor aún, en el arte barroco prevalece un elemento de visualidad pura que prescinde de los demás factores. Al analizar una serie de oposiciones Wölfflin contrasta el arte renacentista con el arte barroco; estas oposiciones y contra-posiciones sistemáticas señalan hacia dos enfoques distintos de la realidad netamente diferenciales. La oposición se puntualiza cuando tomamos conciencia de que son dos períodos demasiado próximos en el acontecer histórico de Occidente.

Por cierto, puede reprocharse al autor su enfoque denodadamente parcial de la obra de arte al reducirla a una abstracta forma "pura". La obra de arte es así aislada por completo de una problemática existencial expresiva, es decir, de su contenido radicalmente humano. Por otro lado, y desde la misma perspectiva, la obra de arte no correspondería a ninguna situación determinada. Como obra puramente estética el pensamiento de Wölfflin se aleja de la problemática dialéctica que nos ocupa.

Ahora bien; ¿y si la Contrarreforma fuera, no un salvaguardar la fe católica ortodoxa, sino más bien un "llamado" evocador al cristianismo primitivo? ¿No será el Barroco la "mundanización", en sentido hōlderliano, del espíritu religioso, o si se quiere, de la religiosidad misma? ¿Podría afirmarse que el Renacimiento ha escamoteado la visión dolorosa y trágica, en sentido unamuniano, del cristianismo? ¿Podríamos formular, *more grammaticus*, que el arte renacentista ha sido el verbo como núcleo o predicado de la realidad en tanto que el arte barroco también ha expresado ese predicado, pero enriqueciéndolo con sus complementos?

La problemática puede, sin embargo, plantearse desde otra perspectiva más radical: ¿y si el Barroco no fuera sino una suerte de dinámico fondo genérico donde se proyecta un combate, un *pólemos* entre Apolo y Dionysos? No nos referimos aquí a las polarizaciones mentales acostumbradas en el cristianismo, que tanto por su perceptismo sectario como por su ortodoxia, nos impide advertir conciliaciones dialécticas de orden existencial. Ca-

bría señalar, como ejemplo paradigmático de la dialéctica aludida, el patético *agón* de Quevedo, desgarrado por las oposiciones entre inteligencia y vida, humor y des-humor, amor y des-amor y que sin embargo revisten una clara y lúcida espontaneidad conciliatoria, pues Quevedo fue tan místico como pecador, tan asceta como irreverente.

Así, pues, la eclosión de un arte barroco en el mundo renacentista nos remite a la irrupción dionisiaca en la esfera apolínea.<sup>8</sup> La presencia laberíntica y alucinante de Dionysos en las esferas “racionales” del espíritu renacentista nos aparece como la búsqueda de una unidad original subyacente. No olvidemos que *El Cortesano* de Castiglione, con sus normas de pundonor, de moderación y delicadeza fue algo así como un código de ética-estética para el hombre del Renacimiento.<sup>9</sup> Este apolíneo respeto por los límites que define a los hombres de la época explica porqué Burckhardt caracterizó el estado renacentista con una feliz fórmula: “el estado como obra de arte”.<sup>10</sup> El historiador suizo, en esta clásica obra, concentra casi toda su exposición en torno de un motivo fundamental y característico que se afirma en todo momento durante el Renacimiento: el individualismo del hombre de esta época. “L'uomo singolare” renacentista es un ser consciente de sí mismo, es pura energía autónoma replegada en su propia interioridad y a la vez es un inquieto gozador de la Naturaleza; es el hombre que abandona los esquemas generales, tanto pedagógicos como teológicos y los substituye por las artes y las ciencias filológicamente analíticas y empíricamente objetivas pero sin abandonar jamás las gozosas posibilidades del vivir humano. Galileo es buen ejemplo.

Es dentro de esta *Weltanschauung* que surge como “contratesis” la figura de M. Lutero; para este reformista el pecado se insinúa hasta en las expresiones de moralidad más elevadas. Antípoda del hombre renacentista, Lutero rechaza el libre albedrío y postula que estamos doblemente predestinados, ya para la salvación o para la eterna condena. El hecho de que Lutero intentara corregir, “reformular” el andamiaje de la iglesia medieval, mientras Calvino quería fundarla nuevamente según el modelo de la iglesia primitiva, condujo a la aparición de movimientos sectarios que sacudieron profundamente la sensibilidad religiosa cristiana. Tanto la doctrina reformada como la ortodoxa plantean una

cuestión de fe y de problemática social que aún en nuestros días es un hervidero de polémicas.

Demasiado debe el Barroco a estas disputas internas y externas donde toda una concepción de la realidad se pone en juego. De primera intención, el Barroco, lejos de proceder de lo clásico *parece* oponerse a él a través de un doble juego de traumatización y catarsis; de segunda intención el Barroco *parece* negar el equilibrio renacentista. (Lo cierto es, que hasta nuestros días, no contamos con notas precisas que puedan caracterizar de modo *oficial* la esencia y la morfología del Barroco.) Ya hemos advertido que el concepto del “*uomo singolare*” es característico del período renacentista, pero queda por ver si en el momento barroco se logra desintegrar este “principio de individuación” para dar paso, tras la profunda crisis religiosa de la época, a una nueva concepción. Quevedo esboza el *pathos* barroco con un:

... amando la vida con saber que es muerte.

Nos hallamos ante la presencia de un vitalismo ilimitado que a su vez no oculta la oscura manzana de la muerte y esta concepción nos sugiere ver el Barroco como un “principio de coincidencia de los opuestos”. El Barroco parece ser un cosmos que afianza su unidad al dispersarse: desesperación y júbilo, posibilidad energética de los límites, despliegue viviente de lo inorgánico, incredulidad esperanzadora; todo esto parece ser la típica expresión barroca. Mientras el hombre renacentista alaba y exalta la belleza del mundo, el hombre barroco anhela redimirlo. Pero de momento la balanza se inclina de modo insospechado: el Miguel Ángel renacentista que cantaba “... questo sol m’arde e m’innamora” expresa en sus últimas obras pictóricas el fluir agónico de la temporalidad cristiana mientras que el barroco Quevedo, con una cierta incredulidad vacilante —y con versos prestados— canta la belleza pasajera de este mundo pues “... solamente lo fugitivo permanece y dura”.

Esta fidelidad a lo terreno nos hace pensar en una perspectiva panteísta. Aclaremos que el panteísmo no es una doctrina filosófica sino la visión totalizante de la realidad cuando ésta se funde con el cosmos en una *hierofanía* (=aparición de lo sagrado). Así ha sido aprehendido por los antiguos, por Bruno y Spinoza, por Shakespeare, por Goethe... No hay pluralismo alguno en la

visión panteísta, ni siquiera una monadología leibnitziana sacralizada sino más bien una identidad ontológica entre la realidad y la (s) figura (s) divina (s), una misteriosa conciliación del todo con el Todo: los límites entre lo “terreno” y lo “celeste” se han desvanecido. “En la Naturaleza mora el Espíritu” afirmaba Hegel, entendido el Arte como el eslabón unitario sobre ambas realidades.<sup>11</sup> Por supuesto, en este contexto, Arte es una fórmula absoluta sin atributos ni accidentes ni predicados; para el artista barroco es algo más concreto y más humano como lo expresa Cervantes:

*Naturaleza y arte allí parece  
andar en competencia, y está en duda  
qual vence de las dos, qual más merece.*

Esta tensión lúdica entre naturaleza y arte nos remite nuevamente a la unidad “dúplex” de Dionysos y Apolo; el primero encarna la embriaguez vital, la voluptuosidad creadora, en tanto que Apolo designa la realidad desde una contemplación estética serena, equilibrada, sosegada. Pero ambas tendencias son instintos artísticos ontológicamente idénticas. O según la fórmula de Spitzer: “El hecho espiritual aparece siempre encarnado y la carne llama siempre a lo espiritual”.<sup>12</sup> Veamos más de cerca estas figuras divinas. Dionysos es un dios que no se asemeja a sus hermanos, los verdaderos dioses olímpicos: él es el dios de la subyugante resurrección; como toda auténtica divinidad él simboliza la totalidad de un “mundo”, pero de un “mundo”, significativamente divorciado de las estructuras divinas que caracterizan a los olímpicos dada su naturaleza “terrenal” y su estrecha asociación con el abismático reino de los muertos. Los olímpicos moran en altas esferas, extraños y alejados de allí donde gobiernan las fuerzas primordiales y primigenias de los elementos, pero tampoco repudian ni rechazan lo terrestre sino que renocen su sempiterna sacralidad.<sup>13</sup> Y es precisamente por ello que los intentos más grandiosos y lúcidos por consacralizar el culto dionisiaco tuvieron su origen y su despliegue en la ciudad de Delfos, cuna de los Misterios que honraban a Apolo. Dionysos mismo habitó en Delfos junto a Apolo, no sólo compartiendo iguales “derechos” divinos sin siendo aquel alucinante e intempestivo dios el “asiento” mismo del *topos* sagrado. También Dionysos compartía con Apolo el festival anual que Delfos le consagraba: en los meses de invierno, cuando el dios-sol se

retiraba al país de sus hermanos, los Hiperbóreos, los ditirambos dionisiacos eran entonados, substituyendo así a los rituales cánticos apolíneos. También los órficos, de quienes probablemente Pitágoras adoptara el aspecto religioso de su doctrina<sup>14</sup> llegaron a introducir una gran cantidad de elementos y modificaciones dionisiacas en el culto apolíneo original. Teo-lógicamente ambos dioses aparecen identificados como una misma realidad espiritual, como un unitario *pheinómenon* que rechaza toda lógica especulativa. El deslumbrante resplandor olímpico de Apolo hallará siempre su contrapunto en esa sombría profundidad *ctónica* en la que toda criatura terrestre se fundamenta: Dionysos. La sobriedad y la embriaguez nos ofrecen una apertura al mundo en su totalidad; la visión epifánica de estas figuras divinas transfigura la facticidad y la contingencia de la realidad en formas sustantivas del Ser.

La ley y el orden son las "funciones" integradoras de la esfera apolínea; de hecho, Apolo es "dador" e intérprete del *nomos*. Para el griego clásico su figura, su esencia, era el arquetipo de lo inteligible, de lo determinado y lo mensurable en oposición a lo turbulento, a lo informe y exuberante de la naturaleza dionisiaca. Con acierto un pensador español caracterizó lo clásico como una actitud de "economía y razón", frente al Barroco con su índole de "música y pasión".<sup>15</sup> El "conócete a ti mismo" y el "nada en demasía" señalan hacia el meridiano mundo apolíneo de la claridad, del límite y de la proporción, pero es imperativo señalar que en virtud de su contacto y fusión con la realidad báquica puede también transformarse en divinidad del éxtasis y del entusiasmo, en dios de la locura embriagadora y dispersadora, como bien lo expresan los convulsivos oráculos y profecías de la Pitia y la Sibila poseídas y "violadas" por el dios y metamorfoseadas, como el Orfeo de Rilke, en "boca de la Naturaleza".<sup>16</sup> Por cierto, en general, el artista barroco supera las cesuras absolutas; ello explica la aparición del *chiaroscuro* con su inagotable riqueza de efectos. A este gran descubrimiento barroco podemos añadir su concepción de que tanto lo "vulgar" como lo grotesco pueden ser redimidos por el arte, y que nos anuncia la teoría estética de Baudelaire.

Esta actitud también aparece en Cervantes y en Shakespeare, pues tanto don Quijote como Sancho son personajes "grotescos" desde una perspectiva barroca, tanto así como Falstaf y Calibán. Vale la pena señalar que la tragedia como género clásico renace



con la figura ambivalente de Shakespeare —renacentista y barroco al unísono— donde la polarización de las fuerzas estructurales señaladas anteriormente se encarnan e intensifican en el príncipe Hamlet y en el rey Lear, así como en la apretada suntuosidad del Timón de Atenas. Estos personajes, acendradamente dialógicos, harían suya la antitética sentencia del Ajax de Sófocles: “Oh tinieblas: mi luz...” Es lo que hemos advertido como la irrupción dionisiaca en la esfera apolínea. En el Quijote, cuya locura sabia y visionaria es sólo comparable con la del rey Lear, numerosos pasajes hacen alusión al vino remozante. En *Los Borrachos* de Velázquez la sensualidad dionisiaca no es menos que apoteósica; una de las figuras nos ofrece un tazón de vino con sonriente y espontáneo gesto mientras otra figura nos integra al centro mismo de la acción báquica con actitud inquiridora. Lo que nos expresa Velázquez en éste y otros cuadros es lo que caracteriza a este dios laberíntico: la vivencia absolutamente necesaria de la libertad, pues el hombre auténticamente libre es aquél que se sabe cautivo de sus propios límites. He ahí la co-partición esencial de Apolo y Dionysos. (De modo magistral J. Cocteau ha explicitado esta unión en su poético film *Orfeo*: las victoriosas ruinas de Saint Cyr, a las cuales se llega a través de un espejo disolvente se transforman en el Hades, la Moira es una voz radial que trasmite un mensaje cifrado y las Bacantes están representadas por un grupo de estudiantes de arte.)

Lo dionisiaco es la fuerza subyacente de la expresión barroca. El hombre barroco quiere alcanzar su salud espiritual más allá de los marcos fronterizos del *hic et nunc* que le han sido asignados; su laceración interna es producto del principio de individuación que sólo puede sanar al restituirse a la unidad primigenia. La experiencia barroca es la voluntad de sobrepasar toda finitud, de esfumar todo límite, de recorrer el campo de la alteridad con un máximo de intensidad. Lo que cuenta en el arte barroco es la embriaguez del desplazamiento espacio-temporal que “inmerge” al hombre en torbellinos de luces y de sombras y en el flujo de las imágenes discontinuas. De este modo se desliga de las categorías de pensamientos tradicionales y de las secuencias perceptivas habituales. Esta visión que nos trasmite el Barroco agudiza marcadamente la conciencia de lo temporal; comprensible entonces que Quevedo afine el gusto para captar la emoción del instante que se escapa y a la vez la eternización del momento fugaz con ese im-

pulso suyo tan aparentemente contradictorio de atracción y huida del mundo:

*Del vientre a la prisión vine en naciendo;  
de la prisión iré al sepulcro amando  
y siempre en el sepulcro estaré ardiendo.*

Su angustiosa "pro-cura" no le impidió buscar una reconciliación entre el cielo (Apolo) y la tierra (Dionysos) por intermedio del amor. En los tercetos de uno de los más hermosos sonetos escritos en nuestra lengua expresa:

*Alma que a todo un dios prisión ha sido;  
venas que humor a tanto fuego han dado,  
médulas que han gloriosamente ardido,  
serán ceniza, mas tendrán sentido,  
polvo serán, mas polvo enamorado.*

Su vigoroso apetito de vida es el impulso inherente a todo ser viviente de realizarse con intensidad y extensidad en el amor, pues es precisamente el amor quien nos posibilita el acceso a la esencia de lo humano. Quizás sea esa una profunda lección que hemos heredado del espíritu del Barroco.

## NOTAS:

1. M. Bataillon, *Erasmus y España...* México, F.C.E. 1966.
2. W. Weisbach, *El barroco, arte de la contrarreforma*, Madrid, Espasa-Calpe, 1942
3. E.I. Watkin, *Roman Catholicism in England*, London, 1957.
4. E. R. Curtius, *Essais sur la littérature européenne*. Paris, Grasset, 1954.
5. E. Mâle, *L'art religieux après le Concile de Trente*. Paris, Colin, 1932.
6. H. A. Hatzfeldt, *Estudios sobre el barroco*. Madrid, Gredos, 1973.
7. H. Wölfflin, *Conceptos fundamentales en la historia del arte*. Madrid, Espasa-Calpe, 1961.

8. Sobre lo "apolínea" y lo "dionisiaco": véase F. Nietzsche, *El origen de la tragedia*. B.A. Espasa-Calpe, 1958; E. Rohde, *Psique*, F.C.E., 1960; W.F. Otto, *Dionysios*. London, 1965.
9. B. Castiglione, *El cortesano*. B. A. Espasa-Calpe, 1945.
10. J. Burckhardt, *La cultura del renacimiento en Italia*, B.A. Losada, 1942.
11. F. Hegel, *Esthétique*, Paris, P.U.F., 1970.
12. L. Spitzer, *Lingüística e historia literaria*. Madrid, Gredos, 1955.
13. W. F. Otto, *Los dioses de Grecia*, B.A. Eudeba, 1973.
14. W. Jaeger, *The theology of the early Greek philosophers*. Oxford Press, 1960.
15. E. d'Ors. *Lo barroco*. Madrid, Aguilar, 1964.
16. R.M. Rilke, *Antología poética*. Madrid, Espasa-Calpe, 1968.

**LA VERDAD EN BOCA DEL DIABLO:  
EL DIABLO PREDICADOR DE LOPE**

*Edgardo Sanabria Santaliz*

El demonio es un personaje recurrente en gran parte de las comedias de santos, no sólo de Lope, sino de autores como Tirso, Calderón y otros que escribieron ese tipo de comedia. Lo mismo se puede afirmar de los autos sacramentales, los cuales varían de las comedias de santos en cuanto a su estructura de un acto (de ahí la palabra "auto") y el propósito básico de su composición: honrar al sacramento de la Eucaristía (según atestigua el término "sacramental"). Calderón define los autos como "sermones / puestos en verso"<sup>1</sup> que instruyen verdades teológicas, dramatizan (por medio de la alegoría) conceptos abstractos y divierten en días de fiesta. Generalmente son piezas solemnes e intelectualizantes en las que se cumple de lleno la divisa —tan cara a los Siglos de Oro— de "enseñar deleitando". En cambio, gran número de las comedias de santos no son tan solemnes y contienen menos lastre intelectual; resultan más ligeras porque lo importante es contar uno o varios episodios de la vida ejemplar de algún bienaventurado. No es la idea el protagonista, como en el auto, sino el ser humano que lucha contra el mal dentro y fuera de sí y alcanza la beatitud por amor a una idea, a un ideal. La comedia de santos, sin embargo, no carece del elemento dramático que conforma el auto sacra-

mental; de hecho, en muchas de estas obras el autor recurre al uso de personajes alegóricos (la Envidia, la Caridad, etc.) y del tinglado representacional propio de los autos. Pero, como señala Margaret Wilson, las comedias de santos sitúan su material religioso "... within the usual framework of the Lopean drama, with stock types, *gracioso* humor, love interest, and all the familiar conventions of the secular theater."<sup>2</sup> Con todo, se puede asegurar que la comedia es también una especie de sermón en verso donde, a diferencia del auto, se predica más por la acción que por la palabra. Se sigue "enseñando y deleitando", pero se hace más lo segundo que lo primero, mientras que en el auto sucede todo lo contrario. Ambas formas de expresión teatral son maneras de inculcar al pueblo ante el peligro que representa la herejía reformista, ambas glorifican la religión católica, y, como ya dije al principio, tanto en una como en la otra surge a menudo la presencia del demonio como uno de los protagonistas, por ser el enemigo supremo de Dios y el gran tentador al que habrá de enfrentarse todo aquel que escoja el camino del Bien.

En las comedias de santos (y en los autos también) el demonio casi siempre aparece como símbolo del pecado más grave que se puede cometer en contra de Dios: el orgullo. Fue por pretender ser igual o más grande que su Creador que se expulsó a Lucifer del Cielo junto con sus ángeles seguidores. La humildad es el antídoto del orgullo ya que devuelve al ser que la asume su condición de criatura dependiente de la bondad, la misericordia y el amor divinos. Si la raíz de todo pecado es el orgullo, la esencia y la ocupación constante del demonio es la tentación, pues nada le complace más que hacer caer al hombre en pecado y, con ello, asemejarle a él. Desde el principio se ha asociado al demonio cristiano con la tentación: piénsese, por ejemplo, en Adán y Eva; en los cuarenta días de Cristo en el desierto; en Judas, a quien el evangelista considera poseído por el diablo para explicar su traición (Lucas XXII, 3). "He is the representation of one of the elements in the contrast between good and evil; he fulfills for humanity a need of moral equilibrium... [ ] Satan appears as the symbol of living falsehood, as Christ is the living truth..."<sup>3</sup> En las comedias de santos el demonio a menudo aparece para tentar, y no es infrecuente que en algún momento él mismo o cualquier otro personaje haga referencia al pecado de la soberbia. Veamos, escogido

al azar, el primer parlamento del diablo en *El condenado por desconfiado*, de Tirso:

*Diez años ha que persigo  
a este monje en el desierto  
recordándole memorias  
y pasados pensamientos;  
y siempre le he hallado firme  
como un gran peñasco opuesto.  
Hoy duda en su fe: que es duda  
de la fe lo que hoy ha hecho,  
porque es la fe en el cristiano  
que sirviendo a Dios y haciendo  
buenas obras, ha de ir  
a gozar de él en muriendo.  
Este, aunque ha sido tan santo,  
duda de la fe, pues vemos  
que quiere del mismo Dios,  
estando en duda, saberlo.  
En la soberbia también  
ha pecado; caso es cierto.  
Nadie como yo lo sabe,  
pues por soberbio padezco.  
Y con la desconfianza,  
le ha ofendido, pues es cierto  
que desconfía de Dios  
el que a su fe no da crédito.  
Un sueño la causa ha sido;  
y el anteponer un sueño  
a la fe de Dios, ¿quién duda  
que es pecado manifiesto?  
Y así me ha dado licencia  
el juez más supremo y recto,  
para que con más engaños  
le incite agora de nuevo.  
Sepa resistir valiente  
los combates que le ofrezco,  
pues supo desconfiar  
y ser como yo, soberbio.*

*Su mal ha de restaurar  
de la pregunta que ha hecho  
a Dios, pues a su pregunta  
mi nuevo engaño prevengo.  
De ángel ya tomé la forma,  
y responderé a su intento  
cosas que le han de costar  
su condenación si puedo.*<sup>4</sup>

En este monólogo se presenta la duda de Paulo como procedente del pecado del orgullo, pues él ha querido, "del mismo Dios", conocer si se salvará o no. Su deseo contraviene la fe y la confianza que el hombre debería tener depositada en los designios divinos. Paulo ha querido adjudicarse una función que corresponde al Omnisapiente, y con ello ha buscado colocarse al mismo nivel de su Creador. El propio Satanás lo dice: "desconfía de Dios / el que a su fe no da crédito"; es decir, que el cristiano sólo debe ocuparse de hacer el bien en su vida, y todo lo demás se le dará por añadidura. Paulo, en el fondo, no confía en que el poder infinito de Dios pueda redimirlo del mal. Su pecado es lo que da entrada al demonio para que le someta a la tentación.<sup>5</sup>

Pero lo que nos importa de este parlamento es el mecanismo por medio del cual el dramaturgo pone en boca del diablo la verdad. ¿Con qué propósito lo hace? ¿Es que acaso la verdad resulta más efectiva cuando la expresa la mentira, en este caso el Gran Mentidor por excelencia? Vemos que el demonio se llama a sí mismo soberbio, reconociendo su pecado y el castigo que conlleva (si bien nunca se arrepiente de haberlo cometido). De igual manera, define el pecado de Paulo, su origen y sus desastrosos efectos. Y no sólo eso: también concreta el comportamiento que conduce al buen cristiano a la salvación, en otras palabras, *predica* de forma indirecta a los espectadores del drama (la acción se encargará de mostrar que el diablo no se ha equivocado: Paulo se condena). Sin embargo, no está abogando por que las almas se salven, sino que junto con la exposición de sus maquinaciones *menciona como de paso*, con lenguaje que parece sacado de un sermón o de un tratado teológico, la naturaleza de las verdades que aborrece y contra las que lucha:

*Hoy duda en su fe: que es duda  
de la fe lo que hoy ha hecho,  
porque es la fe en el cristiano  
que sirviendo a Dios y haciendo  
buenas obras, ha de ir  
a gozar de él en muriendo.*

... ..

*Y con la desconfianza,  
le ha ofendido, pues es cierto  
que desconfía de Dios  
el que a su fe no da crédito.*

Este procedimiento de predicación soslayada (llamémosle así) es típico de la gran mayoría de las comedias de santos y, además de Tirso, lo utilizan autores como Calderón y Lope, para mencionar sólo a los tres más relevantes. Si se tiene en cuenta que los tres fueron religiosos (Lope y Calderón, sacerdotes, Tirso, fraile), ésa tal vez pueda contarse como una de las razones por las cuales se interesan en hacer de sus dramas "sermones vivos". Otra razón es la que ya he mencionado de la preceptiva contrarreformista que dicta que la obra enseñe y deleite a la misma vez.

No ofreceré ejemplos adicionales de Lope y Calderón pues creo que con éste de Tirso es suficiente para aclarar lo que quiero decir. Pasemos de inmediato a una obra de Lope que representa una curiosa variante del método que hasta aquí he venido indicando; al final se intentará contestar las preguntas que vayan surgiendo.

Se trata de un drama titulado *Fray diablo y el diablo predicador*, escrito alrededor de 1623, y cuyo nombre original fue *El diablo predicador* a secas.<sup>6</sup> Probablemente compuesto por encargo de los Franciscanos, en realidad es una exhortación al público espectador para que ejercite más la caridad con esa orden mendicante. Su argumento es como sigue: el demonio decide combatir la Orden Franciscana por causa de las muchas almas que, gracias a ella, se están salvando, así que endurece el corazón de los ricos y los poderosos para que no den limosna y se expulse a la Orden de Luca, ciudad de Italia donde transcurre la obra. El Niño Jesús castiga al diablo por sus asechanzas y le obliga a tomar la forma de un



fraile franciscano y a predicar a favor de la Orden pidiendo limosna, construyendo un templo e instando a Federico —el mercader más pudiente de la ciudad— a que se salve dando limosna. Al final Federico se condena, y el diablo, tras haberse visto en el deber de realizar numerosos milagros y buenas obras, se lo lleva consigo al infierno.

Lo primero que notamos es que ésta no es una comedia de santos corriente, ya que aquí el protagonista principal no es un bienaventurado, sino el adversario de la santidad, el demonio en persona. Es cierto que encontramos la presencia indirecta de un santo (San Francisco) en los frailes de su Orden y en el poder que de él y de Dios emana para forzar al diablo a restaurar lo que había tratado de destruir.<sup>7</sup> Pero lo extraordinario es que en este drama el demonio es quien aparece actuando virtuosamente, obrando los milagros y recibiendo de continuo el mote de 'santo' (lo que constituye su mayor tortura). No es que Lope afirme que el mal pueda hacer el bien —algo que resulta imposible desde el punto de vista teológico—, sino que la misericordia divina muchas veces se aprovecha del mal para que al cabo triunfe el bien. No es el diablo quien resucita a Otavia, la heroína del drama asesinando por su celoso marido, sino la Virgen María, aunque los personajes de la obra ven a fray Diablo humillado en el suelo como en oración.<sup>8</sup> (Según se verá más adelante, la ambigüedad es uno de los recursos claves de que se vale Lope para hacer efectivo el funcionamiento de la obra.)

*El diablo predicador* comienza con un extenso diálogo entre dos demonios en los que hallamos presente el mecanismo del sermón soslayado que se ha visto en el fragmento de Tirso. Los diablos planifican su campaña en contra de la Orden Franciscana, y entre línea y línea se cuela la prédica. Hablando sobre el infierno, uno de ellos lo define como el lugar "adonde / no mueren los que mal viven / porque es su vida inmortal"; y luego, más abajo, refiriéndose a la sabiduría humana en contraposición a la diabólica, dice con envidia:

|                                        |                 |
|----------------------------------------|-----------------|
| <i>Mas, ¿qué me canso? que libres,</i> |                 |
| <i>aunque ignorantes, se saben</i>     | [ los hombres ] |
| <i>salvar, pues vencen y oprimen</i>   |                 |
| <i>tu valerosa cabeza</i>              | [ la del mal ]  |

*y nosotros, infelices,  
animosos y valientes,  
hechos esclavos humildes  
de aquel mismo que nos puso  
estado tan infelice,  
le rendimos vasallaje.  
Mas si aquel Dios lo permite,  
si aquel Dios les favorece,  
cuando ellos menos le sirven,  
cuando ellos le ofenden más,  
cuanto más su curso impiden... (p. 191)*

Como se ve, del discurso se desprende el siguiente mensaje: a) que en el infierno se sufre eternamente el mal que en la vida se ha hecho; b) que los hombres, con todo y ser menos sabios que los demonios, tienen la suerte de ser libres (ya que pueden escoger entre el bien y el mal, mientras que el diablo es esclavo de la maldad) y son lo suficientemente sabios como para poder salvarse; c) que el amor de Dios hacia el hombre es infinitamente paciente, no desdiciendo ninguna oportunidad que pueda redundar en su salvación. Hay incluso una parte en la que creemos estar escuchando un vehemente sermón sobre la miseria humana y sus tristes consecuencias:

*... Miré  
una casa principal  
y vía que un gran señor  
se condenaba por dar  
riqueza a los lisonjeros  
y al pobre riguridad.  
Mirando a partes diversas  
vi a otro señor matar,  
herir, forzar mujeres,  
pero[a] a queste no le dan  
castigo. Por otra parte,  
a un hombre vi castigar  
con crueldad y con malicia,  
porque era pobre no más.*

*Vi al otro religioso  
 hace donaire galán  
 del hábito que traía  
 y viviendo a lo seglar.  
 Vi a jueces sobornados,  
 pero viles, castigar;  
 aunque no es castigo humano  
 de tal delito la paz.  
 Vi a señores derribados  
 y a pique de castigar  
 a quien mató confianza,  
 símbolo de necedad.  
 Vi hipócritas que engañaban  
 con capa de santidad  
 al mundo, y mujeres vi  
 cebadas de murmurar.  
 Vi mercaderes metidos  
 en el mundo, que es el mar  
 suyo; mas no castigados,  
 aunque les vieron hurtar.  
 Vi logreros que sembraban  
 el dinero acá y allá;  
 mas era abundante el año,  
 porque el más mínimo real  
 vi que doblaban tres veces.  
 Vi al sacerdote llegar  
 indignamente a su oficio,  
 torpe delito y maldad;  
 pero al cabo de algún tiempo  
 vieras que llamando están  
 a las puertas del Infierno,  
 que se abren de par en par,  
 a recibillos a todos... (p. 192).*

Baste con este ejemplo para ilustrar la predicación indirecta.<sup>9</sup> Hay que distinguir este tipo de sermoneo de otro que se da también en la obra: el "directo", puesto en boca de los frailes (y del diablo cuando ya, como ellos, viste el hábito pareciendo un religioso más).<sup>10</sup> Entonces el sermón deja de ser tan oblicuo y el es-

pectador lo recibe casi como si estuviese en un templo y no en un corral. Se le predica a Federico y a los poderosos que como él no contribuyen al bienestar material de la Iglesia. Oigamos a fray Juan durante uno de los momentos en que clama para que Federico dé limosna:

*De amor estás ciego;  
no permitas que te lleven  
tan loco y arrebatado  
tus mocedades; advierte,  
señor, que también hay muerte...*

*... vuelve por ti,  
que la limosna que pido  
y tú piadoso nos das  
en el Cielo lo hallarás,  
que es Dios muy agradecido.  
Y en el tiempo de más gusto  
de Dios debes de acordarte,  
que Dios está en cualquier parte;  
que es Dios muy severo y justo.  
Que toda aquesta alegría  
se ha de acabar en un punto  
y ese divino trasunto  
será enojoso algún día.  
Sólo Dios, como es eterno,  
tiene de perseverar;  
El te tiene de salvar  
o arrojarte en el Infierno (pp. 195-96).*

No se distingue su petición de la que más tarde le hace fray Diablo como si fuera un fraile más:

*... Mire no le ciegue  
la codicia, que está lleno  
de avarientos el Infierno,  
y mire que Dios es bueno  
para amigo...*

*Mira que Dios, aunque agora  
se te muestra tan piadoso,  
es Juez recto y riguroso  
y que tus culpas no ignora.* (pp. 205 y 209).

Sin embargo, el discurso del demonio como fraile se ve constantemente interrumpido por apartes que sirven para recordarnos quién es, y que suman a la obra el elemento de ambigüedad (y también ironía) que mencioné antes. Yo diría que esta es la función principal que los apartes tienen: la de develarnos la verdadera naturaleza del mal, que a veces se disfraza de bien para mejor engañar a los hombres. La mentira es la verdad del demonio; él es incapaz de obrar si no es por medio de la decepción. En *El diablo predicador* se ve forzado por Dios a realizar el bien como castigo de su perfidia. Pero ya se ha dicho que es imposible que salga del diablo bondad alguna. Tampoco Dios puede violar el libre albedrío de sus criaturas (los ángeles, como los hombres, lo poseen); pero en el caso del ángel caído que es el demonio, se trata de una criatura que ha hecho ya su elección y que no es capaz —al contrario del hombre— de arrepentirse. Por eso Dios puede ordenarle que haga el bien y no infringe con ello una libertad que Satanás, de todos modos, no posee. Pero debe quedar claro que no es el demonio el autor del bien, como en apariencia se presenta en la obra de Lope, sino Dios, de quien procede toda bondad.

Pongamos un ejemplo de lo que se ha dicho hasta aquí. Hacia el final del drama hay una escena en la que le llevan a fray Diabolo un endemoniado para que lo conjure. Constantemente a lo largo del diálogo entre el demonio que habita el poseso y el demonio disfrazado de fraile, este último profiere apartes en los que expresa su pesar al tener que irse en contra de uno de los suyos: “¡Que sea yo mismo ministro / de mi mal y de mi daño!” (p. 220). Así, la escena se complica, pues no sólo vemos a un demonio expulsando a otro (o mejor, a Dios expulsando a un demonio a través de otro), sino que los testigos del exorcismo expresan a su vez, en apartes también, lo que creen estar presenciando, como cuando dicen: “(Un santo / es el fraile. Bravamente / le aprieta.)” (p. 219). Se dan, pues, varios niveles de comprensión de la acción, el más complejo de los cuales es el del espectador de la obra, quien debe recoger y “traducir” tanto los apartes del diablo como los de los demás personajes.

En las escenas de exhortación de fray Diablo a Federico, los apartes adquieren una dimensión capital, pues vienen a ser prédicas indirectas *dentro* de la predicación “directa” a que he aludido antes. Para aclarar, véase este fragmento de la tercera y última exhortación:

*FED.            ¡Fraile, demonio o visión!  
                  ¿qué me quieres, qué me sigues?  
                  déjame vivir, que estoy  
                  muerto, loco y sin juicio.*

*DEM.            Da limosna*

*FED.                            Aqueso no.*

*DEM.            Llama a Dios.*

*FED.                            Cuando sea tiempo.*

*DEM.            Federico, ya llegó  
                  el plazo tan deseado  
                  para mí. Dios me mandó  
                  que te predicase. Advierte  
                  que éste es el postrer sermón.  
                  Mira que es Dios riguroso.*

*FED.            Todo me cubre un sudor.  
                  El corazón dando saltos  
                  me dice que vuelva a Dios.*

*DEM.            ( ¡Ay de mí, que se enternece!  
                  ¡Ah, cobarde!) ¡Mira el sol  
                  de la justicia divina  
                  enojado!*

*FED.                            ¡Pecador  
                  he sido; yo lo confieso!  
                  y quiero...*

*DEM.                            (Perdido estoy.  
                  ¡Ah, villano!)*

**FED.** *Volver quiero  
a su gracia.*

**DEM.** *(¿Qué rigor  
de Dios contra mí es aqueste?)*

**FED.** *Mas, ¿perdonaráme? No;  
claro está. Mas... sí hará,  
que es muy piadoso el Señor  
del Cielo. Pero es quimera...  
No puede ser...*

**DEM.** *¡Pecador,  
mira que Dios te amenaza!*

**FED.** *Que si me amenaza Dios  
y la espada de Justicia  
vendrá contra mí, ¿qué estoy  
dudando? Padre, confieso  
mi grande culpa y error.*

**DEM.** *(¡Cielos, ¿esto consentís?  
¡Iniferno!, ¿esto sufro yo?)*

**FED.** *Confieso que malo he sido  
y que yo soy el peor  
que en toda la tierra ha habido.*

**DEM.** *Pues da limosna.*

**FED.** *Eso no.  
En llegando a dar limosna  
a Francisco, olvido a Dios.*

**DEM.** *¿Qué dices?*

**FED.** *Que aquesto digo.*

**DEM.** *(Ya he predicado, Señor,  
lo que Vos habéis mandado;  
con esto cumplo con Vos.  
Albricias doy a mi dicha.*

*¿Mas me oprimís? ¡Grande amor  
es el vuestro! Quiero hablarle,  
pues que Vos gustáis, Señor.)  
¡Abrid, monstruos del abismo,  
aquesa puerta feroz  
del Infierno! Federico,  
¿ves esta puerta? Si no  
te arrepientes yo alcanzo  
hoy la vitoria mejor  
que se ha alcanzado jamás. (p. 216).*

Como se puede apreciar, el diablo *como fraile* le predica a Federico (y a los espectadores que, como él, no dan limosna nunca); pero además le oímos sermonear de soslayo como demonio al hacer hincapié en el gran amor que Dios siente por el pecador, misericordia que se extiende casi hasta el límite de lo imposible con tal de agotar todos los medios para motivar el arrepentimiento. La predicación indirecta no va dirigida a Federico, sino al público del drama. Resulta interesante la actitud de víctima que asume el demonio y que revela —al menos por una vez— su lado sincero: tanto a él como a Dios les duele perder almas.

Hasta aquí los ejemplos —demasiado abundantes ya— de lo que me interesa señalar con el presente trabajo.

Ya hice, con anterioridad, dos preguntas que no son sino una sola: ¿Cuál es la intención del dramaturgo (en este caso Lope) al poner en boca del diablo la verdad cuando escribe este tipo de comedia? ¿Es que la verdad resulta más efectiva o aprehensible cuando la expresa la mentira? (Fijémonos en que Lope da un paso más al hacer del demonio el “héroe” de su obra —héroe entre comillas, porque el verdadero es San Francisco—.) Creo que a esto se puede contestar afirmativamente. Para el ser humano la verdad se hace más reluciente en el seno oscuro de la mentira. No es que surja de la mentira, sino que contrapuesta a ella nos damos mayor cuenta de su innegabilidad y del gran abismo que las separa a ambas. Como cité al comenzar: “[The Devil] fulfills for humanity a need of moral equilibrium”. Sin una no puede existir la otra. La mentira infunde mayor peso a la verdad. Este drama de Lope, como toda obra teatral, y como toda obra de arte, lo comprueba. Por medio de su artificio (de la mentira presentada y actuada sobre las tablas) es que el autor expone su sermón, la verdad que cree.



## NOTAS:

1. Citado por Bruce W. Wardropper en su libro *Introducción al teatro religioso del Siglo de Oro* (Madrid: Anaya, 1967), p. 29.
2. Margaret Wilson, *Tirso de Molina* (Boston: Twayne Publishers, 1977), p. 98
3. Maurice Garçon & Jean Vinchon, *The Devil* (New York: E.P. Dutton & Co., 1930), pp. 20, 26, 152.
4. Tirso de Molina, *El condenado por desconfiado* (Madrid: Editorial Nacional, 1970), pp. 10 y 11.
5. Paulo, al igual que Adán y Eva, prueba la fruta prohibida del árbol de la ciencia del bien y del mal. La tentación no es otra cosa que verse el hombre obligado a escoger (a erigirse en juez) entre el mal y el bien. Leemos en la *Biblia de Jerusalén*, en el comentario a Génesis 2:17 :

Esta "ciencia" [la del bien y del mal] es un privilegio que Dios se reserva y que el hombre usurpará por el pecado... No es pues ni la omnisciencia, que el hombre caído no posee, ni el discernimiento moral, que ya poseía el hombre inocente y que Dios no niega a su criatura racional. Es la facultad de decidir uno por sí mismo lo que es bueno y lo que es malo, y de obrar en consecuencia: una reclamación de autonomía moral, por la que el hombre no se conforma con su condición de criatura. El primer pecado ha sido un atentado a la soberanía de Dios, un pecado de orgullo. Esta rebelión se ha expresado concretamente con la trasgresión de un precepto impuesto por Dios y representado en la imagen de la fruta prohibida.

6. Señala Emilio Cotarelo Mori en su prólogo al tomo 2 de las *Obras de Lope de Vega* (Madrid: Real Academia Española, 1916), p. VIII: "El primer título de esta comedia era *El diablo predicador*; pero sin duda por ser ya conocida la refundición de Belmonte, se escribieron por el licenciado Francisco de Rojas..., según sospecha don Antonio Paz y Meliá, encima, hacia un lado, las palabras 'fray diablo y'. Por eso hemos conservado ambos títulos, aunque parezca que se excluyen mutuamente o indican personajes diversos. Al principio de la segunda jornada lleva sólo el de *El diablo predicador*". Todas las citas procederán de esta edición.
7. Edward Langton, en su libro titulado *Satan, a Portrait* (London: Skeffington & Son, ?), p. 73, dice: "Holiness of life was not thought [during the Middle Ages and the Renaissance] to afford any protection from the attacks of the Devil; though it might enable the saint to overcome them. Indeed, holiness only provoked Satan to greater fury... The Devil knows that the majority of men are in his possession. The saint, on the other hand, is bent upon escaping from his power.. [ ] Monasteries are said to have attracted swarms of demons".
8. Garçon y Vinchon explican: "It is a general opinion that the Devil cannot work miracles. A miracle, indeed, changes the laws of nature, which appertains to God alone, the creator of all things. Thus the demon is reduced merely to

performing prodigies which make men marvel... A prodigy leads to an ill end, [ ] the power of the Demon is limited... [ ] The Demon is the great deceiver, deliberately producing endless mirages" (pp. 76, 77 y 174).

9. En *El diablo predicador*, como en muchas otras comedias religiosas, no sólo sermoncean los personajes principales, sino los secundarios y aún los menos importantes. ¿Qué, si no, es lo que hace este criado al hablar así?: "Nunca, si de condición / no muda su inclinación, / tendrá en Dios amistad, / que la mala caridad / pierde con Dios la opinión". (p. 203)
10. Desde el principio se ha creído en la habilidad metamórfica del diablo; hablan de ello las Escrituras, los Padres de la Iglesia, la escolástica y la literatura monástica (véase el libro de Langton). Lope y los demás autores que compusieron comedias de santos y autos sacramentales se aprovecharon de esta tradicional opinión que le venía como anillo al dedo al carácter visual del teatro.

IV  
FILOSOFIA  
Y  
PEDAGOGIA

## EL COMETA HALLEY: OBRA DEL PENSAMIENTO (De Séneca a Halley)

*Ernesto Alvarez*

Un acontecimiento se explica relacionándolo con sucesos anteriores mediante leyes conocidas. Otras actividades intelectuales pueden constituir también explicaciones, si bien ésta ciertamente lo es. *Idealmente*, un suceso explicado podría haber sido predicho de un modo similar por extrapolación a partir de sucesos anteriores, por mediación de las mismas leyes.

Norwood Russell Hanson: *Constelaciones y conjeturas*, Alianza, Madrid, 1978.

Nacerá algún día el sabio que explicará en qué regiones discurren los cometas, por qué se alejan tanto de los otros astros, cuál es su magnitud y cuál su naturaleza.

Lucio Anneo Séneca: *Cuestiones naturales. Obras Completas*, Aguilar, Madrid, 1966.

Sostenemos que la vida llegó finalmente a la tierra a partir de cuerpos del tipo de cometas para mostrarse ya como células vivas.

Fred Hoyle y N. C. Wickramasinghe:  
*La nube de la vida.*

I'll be looking at Halley's Comet...

Ellison S. Onizuka (astronauta muerto en el desastre del Challenger).

## Introducción

Para los que esperaban poder verlo a simple vista, o al menos a través de unos binoculares de simple construcción, el cometa Halley vino a ser un fiasco. Todas las expectativas, todos los preparativos, toda la propaganda desplegada en torno al astro, no han dejado más que una desabrida desilusión. Sí, una frustración, la pérdida de una esperanza que la mayoría de los habitantes de esta generación no volverá a tener.

Los seres que vivimos en 1986 no podremos tener exclamaciones de júbilo como las que tuvieron los habitantes del pasado. ¡Un carro de fuego no se ha aparecido a nuestros ojos! ¡Una espada encendida que apunta amenazante hacia nuestro pueblo no ha sido vista! Nosotros no hemos podido ver el momento del *cambio* en el cometa, cuando al pasar del sol y emprender su viaje de regreso hacia las profundidades del espacio siguiendo la ruta exacta de su órbita inicia su viaje de regreso.

A nuestra simple vista, Halley no ha venido a significar nada. Pero nuestra generación no es la generación de la *simple vista*. Nuestra generación de 1986 es la generación de las comunicaciones. Tenemos ojos desplegados en el espacio para que vigilen por nosotros. Si hace dos años —1984— fue el año orwelliano, en el que se cumplía la profecía de Orwell, en la cual un ojo gigante vigilaba los actos de todo ser humano, en este año de 1986 esos ojos se vuelven hacia el espacio interestelar para vigilar al cometa Halley, entre otros astros que el hombre de la tierra mantiene bajo estudio. Y en este año es mucho más significativo que muchos pueblos de la tierra hayan llegado al acuerdo, poniendo aparte su diversidad

de formas de gobierno, para enfocar su mirada hacia un objetivo común. Por ese lado, ya los que nos hallábamos a la expectativa de la llegada de Halley, hemos salido ganando.

Sí, hemos salido ganando. Si deseáramos tener una idea clara de lo que sería la posición opuesta a la que las naciones como el Japón, Europa y Rusia han asumido en bien del conocimiento del cometa que habría de venir, bastaría ver la película *Meteoro*, para asustarnos de la intransigencia y la desconfianza entre los jefes de los grandes imperios cuando éstos no logran ponerse de acuerdo para combatir juntos por el bien de la humanidad y por salvar nuestro planeta de la posible destrucción. En una época en que hay misiles dispuestos señalando hacia las bases de sus enemigos en la tierra, que bastaría un leve error de cálculo o descuido, o la maldad o la paranoia de cualquier humano para activar los sistemas computarizados que darían como resultado la explosión irremediable del globo terráqueo que habitamos, el ver que la mayoría de las naciones poderosas se pusiera de acuerdo siquiera para mirar a Halley, constituye un triunfo para la humanidad.

Los que esperábamos ver a Halley a simple vista, nos hemos, pues, llevado un chasco. Mas los que podemos ver más allá de la simple vista, contemplamos un sinnúmero de experiencias que sin ser nuestras propiamente, podemos adueñarnos de ellas como el producto de una fe en las intenciones positivas de nuestra generación.

La aparición del cometa Halley en 1986 será de una intensa experiencia para este mundo actual, que a veces amenaza con sumergirnos en una nueva edad media con su prédica embrutecedora de los falsos valores y nos vende enfrascados con cien mil etiquetas de diversas índoles la propaganda de la enajenación, la degeneración del ser humano, su destrucción a base de drogas que enriquecen a los que disponen de los medios para controlar a sus víctimas, la contaminación que destruye con sus lentas dosis de tóxicos los aparatos respiratorios del hombre a la par que la flora y la fauna que deberían convivir con el hombre en esta tierra que perdió el paraíso. Si la experiencia de Halley sirviera para algo más que para llenar un record en los anales de la ciencia y distribuir los miles de artículos que llenan las revistas, los periódicos, los noticieros radiales y televisivos, y las docenas de libros que sobre el cometa se publican, aunque se insista repetitivamente en las mismas características, en los mismos antecedentes, en una serie de

lugares comunes que no pueden ser evadidos por ninguno de los comentaristas que acerca del cometa someten su ponencia, si la experiencia de Halley sirviera para algo más que eso, la humanidad saldría ganando.

Pero me temo — ¡ay, digno viajero del espacio!— que cuando el cometa haya desaparecido en lo insondable de esos cielos y el hombre vuelva la vista hacia la tierra, sus ojos —si aún pueden mirar a simple vista— se encontrarán rodeados de peligro. Las naciones se harán la guerra unas a otras por el dominio del petróleo que yace bajo la tierra. ¡Oh, Sócrates, ¿es cierto que escudriñabas las cosas que estaban allá arriba en el cielo y acá abajo de la tierra? ¡Si vieras a los hombres de 1986 con sus ojos, o sus binoculares, o sus telescopios adquiridos a crédito en tiendas como *Sears* o *Penneys*, auscultando el espacio en pos de la visión de un punto luminoso con un alargamiento que llaman cola o cabellera! Y los verás horadar la tierra para extraer de ella sus fuentes de energía, que son además sus riquezas.

En estos precisos instantes en que miramos hacia el cielo, en busca de ese punto luminoso, se sella en la tierra, en este punto de confluencia que se llama el Caribe, el destino de nuestros pueblos, a la vista de Halley. En estos instantes en que el cometa ha trascendido el punto más cercano a nuestro sistema solar y tras hacer su recorrido en torno al sol emprende su regreso, para decirnos adiós a muchos de nosotros, que jamás lo volveremos a ver o intentar verlo, y decirles hasta luego, hasta dentro de 76 años, a los recién nacidos y a los que, niños, tengan edad suficiente para recordar en esa futura ocasión que “Halley estuvo aquí”; en estos precisos momentos las naciones de más prestigioso poderío hablan de “guerras de las galaxias”, de exploraciones de otros planetas, de quitar y poner gobiernos según éstos le sean desfavorables o favorables, de eliminar unos pocos de habitantes de difícil sumisión a sus propósitos, y se enorgullecen de crear una vida en un tubo de ensayo, cuando destruyen millones en sus rapaces intenciones porque unos pocos dominen a los muchos.

Si Halley fuese un mensajero que se ha acercado a nuestro sistema solar para rendir un informe acerca de los actos de los hombres, he aquí el reporte que habría de someter a los archivos de la Inteligencia.

## Séneca y las órbitas y recurrencia de los cometas

### I

Fue de sumo interés notar la cantidad de citas del filósofo Séneca que Carl Sagan incorporaba al principio de los capítulos de su libro. Como tenía en mi biblioteca el volumen de las obras completas de Séneca, bello en sus pastas de piel marrón y delicadas sus páginas de papel *biblia*, hallé que el libro que trataba sobre los cometas era el VII de su tratado. ¡Cuán sorprendido me sentí al notar que Séneca entendía mejor que ningún otro pensador anterior o contemporáneo suyo el fenómeno de los cometas! La teoría de Aristóteles hubiese sufrido quince siglos antes su más contundente revés si se hubiese hecho caso de lo observado por los ojos de Séneca y dilucidado por su clarísima inteligencia.

Aunque no podía asegurarse que los cometas fueran planetas, que era quizás una de las cosas en la que el filósofo no podía llegar a una certeza, sí comprendía que estos *fuegos* celestes procedían de un lugar más lejano que la luna y que se movían en unas órbitas cuyo extremo entraba en las zonas del zodíaco, es decir, dentro de los planetas de nuestro sistema solar, y que dicha órbita muy bien podría aparecer en una diferente dirección que aquellas seguidas por los planetas. Preveía Séneca que la distancia de su recorrido tenía que ser mayor que la distancia de los planetas más lejanos y que si se regían por una conducta similar a la de los planetas — ¡oh, Edmond Halley, asóbrate!— dichos cuerpos celestes, los cometas, tenían que volver a aparecer, los mismos, en otra época distante, luego de haber realizado su recorrido circular, en su órbita. Sólo lamentaba Séneca que hasta su tiempo no se hubiesen realizado observaciones en este sentido. Por eso, por comprender la falta de documentación sistemática en torno a lo que él daba por cierto, Séneca escribió: “Nacerá algún día el sabio que explicará en qué regiones discurren los cometas, por qué se alejan tanto de los otros astros, cuál es su magnitud y cuál su naturaleza”.

Creo que el astrónomo inglés Edmond Halley tomó el *batón* de relevo en la carrera por conocer la conducta de los cometas del filósofo Séneca, y desde ahí en adelante hasta nuestros días, en que con los proyectos Vega, Giotto y Planet-A, se ha estado



dando cumplimiento al deseo que con tanta seguridad y tan firme esperanza emitió Séneca para los hombres del futuro.

Cuando se trata la biografía de Halley, se alude, al lado de sus grandes aptitudes para las matemáticas, el profundo conocimiento de los autores clásicos. ¿Por qué no suponer que entre estos autores clásicos de que se gloriaba su cultura se hallara Séneca? Un libro sobre las cuestiones de la naturaleza del escritor y filósofo latino sería una curiosidad insoslayable para cualquier sincero amante de las ciencias.

## II

Séneca se propuso inquirir si los cometas eran de igual condición que los demás cuerpos celestes. Hallaba en ellos algunas semejanzas: el orto y el ocaso, y aún su aspecto mismo, aunque sean más difusos y se prolonguen en cola, son igualmente ígneos y luminosos. Si todos los astros son cuerpos terrosos, los cometas, en consecuencia, deben de ser terrosos.

En su investigación, Séneca pesaba las diversas teorías y no podía echar a un lado sin la debida observación aquella que era la más divulgada. Si los cometas no eran otra cosa que fuego puro que se mantenía durante seis meses sin que los disipase la rapidísima rotación del mundo, también las estrellas pudieran estar formadas de una materia sutil y, con todo, no ser disueltas por el perpetuo movimiento del cielo.

Con estos dos problemas en mente se lanza Séneca a su investigación acerca de los cometas. Pero no eran sólo estos dos asuntos los que debía afrontar, porque irremediamente un problema planteado conduciría a otro, y el filósofo cordobés no tenía más remedio que plantearse si el mundo volteaba en derredor de la tierra móvil, o el mundo se hallaba fijo y era la tierra la que daba vueltas a su alrededor. Así es que a Séneca le interesaba saber cuál era nuestra situación en el mundo, ya que una teoría contradecía a la otra y viceversa. Con cierto humor quería saber si en suerte nos había tocado "la rueda más perezosa o la más veloz".

Es de suma importancia el planteamiento que se hacía Séneca en cuanto a los cometas, pues el prestigio de Edmond Halley podría ser socavado, y por ello me veo en la necesidad de citar pa-

### labras textuales:

Para esta indagación nos sería necesario conocer exactamente el número de cometas aparecidos en la antigüedad; no es posible todavía, por causa de su rareza, conocer su marcha o saber si su retorno es periódico y si un orden determinado los muestra a plazo fijo. (pág. 906).<sup>1</sup>

Podríamos asegurar: idéntico a Halley. Y cabría además preguntarse si la curiosidad de Halley no lo conduciría a leer a Séneca y llevó a efecto lo que en el cordobés quedó en proyecto. Lo cierto es que el planteamiento de Séneca sería un gran estímulo para aquel que lo hubiese leído y sobre todo que contara con los medios mecánicos con que aquél no contó.

A Séneca le pareció que el estudio de los cometas era una ciencia nueva, y que la observación de estos fenómenos celestes se había introducido en Grecia muy recientemente. Hallaba en Demócrito al más útil de todos los sabios antiguos; en un tiempo en que todavía no se podía calcular la marcha de los cinco planetas conocidos, Demócrito sospechó que existía un número mayor de ellos, aunque no se atrevió a fijar su número ni darle nombres. Eudoxio había trasladado de Egipto a Grecia el conocimiento de los movimientos planetarios, pero como no menciona para nada los cometas, Séneca entendió que los egipcios no dedicaron su atención a aquella rama de la astronomía. Conón, que estableció el catálogo de los eclipses de sol registrados por los egipcios, tampoco hizo mención de los cometas.

Vamos, pues, viendo a un Séneca bien documentado, armado de las fuentes existentes de información, y siempre confrontando unas con otras teorías opuestas.

Si bien de los egipcios no obtiene nada útil, diferente va a ser respecto a los caldeos. Epígenes y Apolonio de Mindos, con todo y afirmar que estudiaron entre los caldeos, presentaban opiniones opuestas en cuanto a los cometas. Apolonio sostenía que los caldeos colocaban a los cometas entre los planetas y que había conseguido determinar sus órbitas, mientras Epígenes aseguraba no haber hallado entre los caldeos nada definitivo, sino la idea de que eran fuegos encendidos por una especie de torbellino del aire lanzado en un rápido movimiento de rotación. Séneca refuta esta última opinión como falta de ciencia.

Séneca asegura que Carmandro compuso un libro acerca de los cometas en el cual comenta que Anaxágoras observó en el cielo una luz grande e insólita y que este meteoro brilló durante muchos días.

Epígenes solía aludir a dos clases de cometas: unos que derramaban fuego todo alrededor y no cambian de lugar, y otros que presentan, solamente de un lado, un fuego esparcido a manera de cabellera y pasan de una estrella a otra. Y asegura Séneca: "cuales fueron los que hemos visto en nuestros días". Y la capacidad descriptiva del poeta que es Séneca se pone de manifiesto al describir a los primeros, de los cuales dice que son inmóviles y "crinados en todo su derredor". También Epígenes hablaba de cometas que tienen apariencia de estrellas, que se remontan más y sobrepujan a las constelaciones. Si esto fuera así, la teoría aristotélica sobre la forma del universo también se hallaría herida de muerte. ¡Y desde cuándo!

Ya en época de Séneca se tenía exacta cuenta del fenómeno astral que implica la conjunción de los planetas. "Algunos de los antiguos pláceles esta explicación. Cuando un planeta entra en conjunción con otro planeta confunden su luz en una sola y ofrecen la apariencia de un astro prolongado..." (910).

Pero veamos como Apolonio de Mindos —puesto en palabras de Séneca— describe los cometas. "Dice que el cometa no se forma por la reunión de muchos planetas, sino que muchos cometas son planetas... Un cometa no es una apariencia engañosa, ni es un largo surco de fuego producido por la aproximación de dos estrellas, sino que es un astro propio y distinto, como el sol y la luna. Su forma no es la de un disco sino esbelta y prolongada. Por lo demás su órbita no es conocida. El cometa franquea las partes más elevadas del mundo y entonces se muestra por fin cuando llegó al extremo de su carrera". (913)

A esta certeza de Apolonio, Séneca le argumenta que nuestra vista no puede penetrar a través de un astro, de manera que pueda ver los astros que están más allá, en cambio a través de un cometa se percibe lo que está detrás como a través de una nube, por lo que Séneca saca en claro que un cometa es un fuego leve y alborado.

### III

En el recorrido practicado por Séneca a través del pensamiento de diversos maestros encuentra que Zenón se plantea si los cometas son estrellas que mezclan los rayos entre sí y este intercambio de luz les da la apariencia de una estrella prolongada. Sin mencionar a quienes, sostiene Séneca que algunos han llegado a opinar que los cometas no tienen apariencia real, sino son un engaño óptico resultante de la reflexión de los planetas vecinos o de su conjunción.

Los estoicos, con los cuales Séneca se sentía identificado, confirmaban la existencia real de los cometas, sin embargo hallaban que era un gran disparate honrarlos con el nombre de estrellas, puesto que, era visible, los cometas se disolvían y no duraban mucho y se disgregaban tras un corto tiempo.

Con Posidonio, Séneca trae a consideración otro fenómeno: a muchos cometas no los vemos porque los oscurecen los rayos del sol. Posidonio refería que durante un eclipse solar se vio aparecer un cometa al cual hizo visible la proximidad del sol. Y agregaba el filósofo, maestro de Nerón, que con harta frecuencia a la puesta del sol, solía verse lejos de él como una dispersión de fuegos. Era evidente que el núcleo del cometa quedaba inundado por la lumbrarada solar y por este motivo era imposible verlo, pero su cola se escapaba del deslumbramiento de sus rayos.

Los estoicos solían sostener que los cometas tenían su origen en la condensación del aire. Hallaban como razón para sostener esto el ver los cometas aparecer con mayor frecuencia hacia el septentrión; allí, más que en ninguna parte, había una atmósfera excepcionalmente perezosa.

La hipótesis que Séneca extrae de lo que expusieron los estoicos, hoy podría parecernos risible. No deja, sin embargo, de ser un razonamiento lógico aunque un tanto peregrino. Mas debemos tener en cuenta que durante el tiempo de Séneca se carecía de instrumentos para el estudio astronómico. Además, si se hizo caso por tanto tiempo de los razonamientos de Aristóteles, ¿por qué no tener al lado de aquellos las opiniones de otros pensadores para efectos de entender la opinión que tuvieron los antiguos acerca de los cometas? Sostuvieron los estoicos y citó Séneca:

¿Y por qué será que el cometa no se está quieto, sino que anda? Lo diré. De la misma manera que el fuego, el cometa va en pos de su propio cebo. Aunque de suyo el cometa tenga la tendencia hacia arriba, la falta de materia combustible le obliga a retroceder y bajar. También en el aire, no se pronuncia por la derecha o por la izquierda —pues no tiene camino propio—, sino que va como gateando hacia el lado por donde le atrae la vena de donde extrae su alimento, de manera que no discurre como un planeta, sino que va paciando como el fuego. (p. 915)

Con la mentalidad “científica” que nosotros tenemos hoy, podríamos juzgar descabelladas estas opiniones. Nuestra pedagogía nos tiene acostumbrados a ver las ciencias como una sucesión de “puntos culminantes” sobre los cuales descansan los grandes descubrimientos. Y al lado de esos climas, naturalmente se hallan los grandes hombres que dieron al traste con otras teorías al emitir aquellas que los volvieron famosos, sin tener en consideración que las características del estudio de una ciencia son unas de sucesión de hechos y de los hombres que propician esos mismos hechos; y que si bien algunos pueden fallar en cuanto a algunas proposiciones, de seguro no todo lo que proponen pudiera estar errado.

Si porque la teoría aristotélica sobre los cometas estuvo equivocada, fuésemos a deshacernos de Aristóteles, mal estaríamos los estudiosos de la filosofía. Hay que tener en cuenta, además, que hay hombres que se convierten en la síntesis del modo de ser y de pensar de una época, y éstos son más visibles que aquellos que significan menos, porque todo, lo bueno y lo malo, se refracta en ellos.

Al estudiar hoy los cometas, endiosamos a Halley, saltamos como sobre altos picos junto a Copérnico, Hevelius, Tycho Brahe, Galileo y Newton, por aludir a los más sonados y los que tuvieron el tino de romper la esfera de cristal con la que Aristóteles —o alguna institución en nombre de él— encerró al mundo. Si hubiese sido cierto que el último límite de nuestro universo, en donde estaban las estrellas fijas, era una esfera de cristal, al llegar contra esa esfera los cometas que se veían perderse tras las órbitas de los últimos planetas, hubiese producido un *icrash!* de dimensiones astronómicas.

Se hace, pues, necesario reconsiderar nuestra actitud ante aquellos que de una u otra forma nos enseñaron a pensar y a discutir y esto implica que si bien alguno anduvo equivocado, como a la larga lo que se establece con ellos es un diálogo, tiempo habrá para las debidas refutaciones.

Pensadores como Aristóteles y Séneca podrían caer en desgracia por los momentos que representan. Sobre Aristóteles hemos ya disertado con sobrada amplitud. De Séneca podríamos recordar un solo hecho, fue maestro de Nerón, para que el pensador que nos ha puesto en conciencia "Sobre la brevedad de la vida" caiga en el mismo desgraciado desprecio, o quizás mejor, olvido, que su discípulo. Nadie recuerda a Nerón sino para pensar que fue monstruoso. A Séneca apenas se le considera.

Pues bien, Séneca pensó lo que su aguda visión y sus estudios lo condujeron a creer y a expresar. Estoico, como se consideraba ser en cuanto a su interés por el estudio de la naturaleza, sabía expresar en oposición a los suyos:

Yo no estoy de acuerdo con los nuestros. Yo no creo que sea el cometa un fuego súbito, sino una obra eterna de la Naturaleza. En primer lugar, todos los fenómenos que crea el aire son efímeros y no puede ser por menos, puesto que nacen en un elemento fugaz y mutable. ¿Cómo una cosa cualquiera podría permanecer mucho tiempo en el aire, si el aire no permanece mucho tiempo?... Es imposible que un fuego se mantenga fijo a un cuerpo inestable y se adhiera a él tan vehementemente como tiene que hacerlo un cuerpo dispuesto por la Naturaleza de tal manera que no se le pueda sacudir de su asiento. Además, si los cometas estuvieran encarnizándose tenazmente con su aliento, se moverían siempre de arriba abajo, puesto que el aire es tanto más espeso cuanto más próximo está a la tierra. Pues bien: jamás se vio cometa bajar a las capas inferiores ni aproximarse a la tierra. (915-916)

#### IV

Hemos visto que Séneca es capaz de refutar hasta a aquellos que están más cercanos a su modo de pensar. Todavía halla más argumentos para hacer más razonables sus observaciones. Uno de sus aciertos consiste en distinguir que ninguno de los fuegos regu-

lares y celestes se desvían de su camino. Sin embargo, describir una curva es la característica de los planetas. Si los cometas que antes fueron estudiados describían una curva a su paso, de ello Séneca carece de constancia. Mas, en lo referente a los dos que recientemente él había observado, podía asegurar que ciertamente describieron curva.

Esto, de por sí viene a tener una importancia de primera línea, puesto que Séneca se está aproximando al concepto orbital —parecido a los planetas— que tienen los cometas, lo cual lo acerca y lo anticipa al concepto de Halley. Por lo que se refería a los cometas, ellos actuaban, se movían, guardaban su continuidad y eran iguales siempre, según podía apreciarlo Séneca. El cometa —concluía— tiene su sitio y por eso no es inmediatamente expulsado, sino que mide y recorre todo su espacio; no se apaga, sino que se sale de nuestro horizonte.

Los razonamientos de Séneca hubiesen podido sorprender al propio Edmond Halley. Veamos el siguiente fragmento para que nos percatemos de cómo el cordobés podría fácilmente ser tomado como un pensador renacentista:

“Si fuese —se nos dice— un planeta, estaría en el zodiaco”. ¿Quién señala a los planetas un solo sitio? ¿Quién confina en la estrechez las obras divinas? Estos mismos astros que creéis ser los solos que se mueven, describen cada uno una órbita diferente. ¿Por qué no ha de haberlos que siguieran lejos de los otros una ruta particular? ¿Por qué fuera menester que el cielo no fuese accesible en alguna de sus partes? Y si piensas que no puede un planeta circular por el cielo si no ha tocado el zodiaco, *el cometa puede tener una órbita diferente, siempre que penetre en el zodiaco por una de sus partes*. Este contacto no es necesario, pero es posible. (p. 916) (Subrayado nuestro).

Este increíble juicio hubiera dejado anonadado al propio Halley. Certera y clara, su visión iba más allá de las estrecheces de metas con las que muchos querían medir el universo. Y por si hubiere lugar a alguna réplica Séneca remataba con una sentencia en forma de pregunta que dejaba al descubierto el gran poeta que había en él, además del profundo pensador:

¿Crees tú que en el cuerpo inmenso y hermosísimo que es el universo entre los innumerables luceros que adornan y engastan el rico y

variado velo de la noche y no la dejan vacía ni ociosa, no más que cinco estrellas tienen el derecho a moverse en libertad, y que todas las otras se queden allá, cuál inmóvil y fija muchedumbre? (p. 916)

De Séneca —y a veces se hace conveniente hacer estas comparaciones— podría decirse como se dice de los vikingos con relación al descubrimiento de Cristóbal Colón; todos los historiadores saben que aquéllos descubrieron a América antes que el navegante genovés. Y hasta podría establecerse una relación entre Colón y Vespucio; habiendo Colón sido el primero, el continente que puso a disposición de los europeos lleva el nombre del segundo: América. Así se escribe la historia.

No cabe ya la menor duda de que Séneca dejó testimoniado tanto las órbitas de los cometas como su recurrencia. Le faltó haber obtenido una documentación cronológica para llegar a las conclusiones que llegó Halley, y le faltó además que fuera descubierta la ley gravitacional de Newton para darle certeza de ciencia a sus ideas sobre los cometas. Ante esas faltas, Séneca no pudo sino predecir al científico Halley: “Nacerá algún día el sabio que explicará en qué regiones discurren los cometas, por qué se alejan de los otros astros, cuál es su magnitud y cuál su naturaleza”.

### **El error de Aristóteles (sentido del espacio)**

Muchos de los estudios comprehensivos que llegan a nuestras manos no pierden la oportunidad de insertar a modo de apoyatura una breve biografía del hombre que dio su nombre al cometa cuya aparición periódica estimó que fuera en 76 años, con lo que pudo predecir su regreso, aunque no duraría para verlo. De ahí en adelante los seres que esperan ver realizada la profecía de la venida del cometa invocarán consciente o inconscientemente el nombre del notable científico.

Lo que no se ha hecho notar es el amplio significado que tiene para el conocimiento de la humanidad el que Halley determinara la periodicidad de la aparición de su cometa. Durante el tiempo de Halley los hombres de ciencia se dedicaban, a riesgo de su vida, a destruir un mito que había durado cerca de quince siglos. La edad media sumió a los hombres en ignorancia y en tal grado de error que cualquier luz arrojada por una mente clara era casti-



gada con la hoguera. Entonces el criterio de la autoridad era la única ley, y esa autoridad estaba fundada, por lo que al saber clásico de los griegos se refiere, en la figura de Aristóteles. Tan altos atributos se rindieron al "Filósofo" que durante largos siglos no se llegó a pensar que Aristóteles estuviera equivocado.

Tal vez la ciencia se hubiese dado cuenta antes del error de Aristóteles si se le hubiese permitido desarrollarse, pero lo cierto es que las autoridades que autorizaban la autoridad de Aristóteles carecieron de la indulgencia necesaria para permitir el estudio y mucho menos la refutación de tan alta autoridad. Como sabio que era Aristóteles, viviendo en el mundo de sabios que dio Grecia al mundo, hubiese estado de acuerdo en que se le demostrase por la experiencia que las cosas ocurrieran diferentes a lo que él pensaba. Pero el diálogo creativo que el sabio hubiese permitido no lo admitieron los creadores y sostenedores de la filosofía escolástica que tanto lo llevaron y lo trajeron para sostener, muchas veces cruelmente, el mundo del error.

Sostuvo equivocadamente Aristóteles que el universo se hallaba dividido en dos reinos: uno estaba constituido por las regiones sublunares —esto es: situadas por debajo de la luna—. En ésta eran notados los cambios, la decadencia y los cometas. En las regiones más lejanas, sin embargo, más allá de la luna, entre los planetas y las estrellas, operaban reglas completamente distintas, pues nada cambiaba nunca.<sup>2</sup>

Es muy probable que Aristóteles se apoyara en la "experiencia"; para un hombre que carecía... no voy a decir de telescopio; de unos simples binoculares, mucho se aventuraba a decir. Faltaban muchos años y muchas luchas además para que el hombre, valiéndose de la brujería del telescopio, pudiera sumergir su mirada mucho más allá de donde llegó la mirada desnuda del filósofo griego.

Quiero dejar establecido, para bien del conocimiento, que Aristóteles no fue culpable del manipuleo con el que se esgrimieron posteriormente sus opiniones. Como sabio pudo hallarse consciente que toda teoría puede ser sujeta a cambio según vayan apareciendo nuevos elementos de juicio que antes no fueron tomados en consideración. El error de Aristóteles no cabe la menor duda que fue suyo, de la utilización despótica del error, a él no debe alcanzarse ni un pelo de su barba.

Cuando Edmond Halley nació en 1656 —seis años después de la muerte de René Descartes— este filósofo francés, a la par que el inglés Francis Bacon, habían liberado a la ciencia y al pensamiento del error de Aristóteles. Bacon había lanzado al hombre a no juzgar sino a través de la experiencia y por medio de su libro el *Novum Organon*, que se oponía al *Organon*, es decir, a la lógica de Aristóteles, daba paso a la filosofía empírica. Por su parte, Descartes ponía en manos de sus lectores un arma de poder indiscutible: la razón. Experiencia y razón se oponían a un entendimiento equivocado de la palabra *Fe*, que había degenerado en la simple aceptación del criterio de autoridad que combatió Descartes.

Antes, también, Cristóbal Colón había emancipado la tierra de la creencia, por tantos siglos sostenida, de que el mundo era plano. El descubrimiento de nuevos mundos, las navegaciones portuguesas, italianas y españolas sirvieron para hacer desaparecer otra de las aberraciones con que el poder medieval sometió al mundo. *Aberraciones*, porque el conocimiento de la esfericidad y movimientos de la tierra se hallaban en el *Timeo*, libro que escribiera Platón en el esplendor del pensamiento griego y que a pesar de la prohibición bizantina pasó a ser libro de cabecera de los primeros pensadores medievales. Si se tenía conocimiento de la verdad, ¿por qué se propagaba empecinadamente el error? Gentes como Colón, Bacon, Descartes y Galileo —a quien hicieron perjurar de lo que la *Autoridad* sabía que era cierto— habían sentado las bases, al destruir los mitos medievales, para que Edmond Halley hallara un campo algo más fértil cuando se propusiera declarar el recorrido periódico de los cometas.

Una noche que el astrólogo danés Tycho Brahe, en 1572, contempló el surgimiento de una estrella *nueva* en la constelación de Casiopea bastó para que quedara en entredicho la tan asegurada credibilidad de Aristóteles. El *milagro* ocurría más allá de la luna, por lo tanto las naturalezas supra lunares eran también cambiantes. Nadie pudo contradecir aquella visión, por lo cual la autoridad del filósofo griego, aunque muy cautelosamente, tuvo que ir aceptando las modificaciones que el estudio y el buen sentido exigían.

Las bases estaban echadas para que un nuevo mundo de investigación seria y responsable pusiera a disposición del hombre el estudio del universo. El error de Aristóteles quedaba disipado.

El descubrimiento de Edmond Halley es mucho más importante aún de lo que se percibe a primera intención. Demostrar que los cometas son cuerpos celestes que responden a las leyes de la Física era ya de por sí un gran hallazgo. Dejar establecido que siguen la trayectoria de una órbita y por cuanto esa ruta sigue su derrotero en círculo o elipse y que, si esto es así, el astro debe volver a pasar cada cierto tiempo por los mismos lugares es una deducción de importancia mayor. Pero imaginar cuánto se internará ese astro en escapada en las profundidades del espacio de manera que su recorrido completo tarda 76 años, para que esto ocurra y teniendo en cuenta a la velocidad que viaja un cometa, tiene ese espacio que ser de una amplitud muy difícil de calcular. Si a Cristóbal Colón le tomó tantos esfuerzos demostrar la redondez de la Tierra viajando en tres carabelas a través de los mares, imaginen la importancia que vendría a tener el romper con los límites del espacio. Con el descubrimiento de Halley, el mito del límite del cielo también se había destruido.

### Halley y la filosofía de la naturaleza de Descartes

*Descartes estaba dotado de una imaginación viva que hizo de él un hombre singular tanto en su vida privada como en su modo de razonar. No pudo ocultar su imaginación ni siquiera en las obras filosóficas en las que surgen a menudo comparaciones ingeniosas y brillantes.*

*Voltaire: Cartas filosóficas.*

Con frecuencia he explicado algunas de mis opiniones a personas inteligentes, mientras hablaba parecían comprenderme perfectamente, pero poco después, cuando esas personas querían repetir mis ideas, las alteraban por completo y decían verdaderos contrasentidos. Por esto yo ruego a nuestros nietos que no crean que es mío sino aquello que yo mismo haya divulgado. No me extraña que a filósofos antiguos cuyos libros no han llegado hasta nosotros les atribuyen las mayores extravagancias; ni tampoco que sus libros hayan sido tan mal interpretados que se les suponga autores de atrocidades impropias de todo aquel que conserva equilibrada su razón. Los grandes cerebros no son comprendidos por los hombres de su tiempo; y sus sec-

tarios nunca han podido sobrepujarlos. Estoy seguro de que los aristotélicos más entusiastas, se consideran felices si tuvieran el conocimiento que tuvo su maestro de la Naturaleza, aunque fuera condición de no poder aventajar nunca al gran filósofo griego. Esos sectarios son como la hiedra que rodea a los árboles, que nunca sube a mayor altura que ellos, sino que cuando llega al punto más alto, comienza otra vez a bajar. La manera de filosofar de esos fanáticos es muy cómoda para los espíritus mediocres; porque la oscuridad de las distinciones y principios de que se sirven, es causa de que hablen de todo con el mismo empaque que si lo supieran y de que sostengan lo que dicen sin que los más hábiles y sutiles polemistas puedan convencerlos. Se parecen en esto al ciego que para batirse sin desventaja con uno que ve, lo llevara al fondo de una cueva muy oscura.<sup>3</sup>

Mediante esta cita René Descartes deja su juicio sobre cómo él creía que los filósofos del escolasticismo utilizaron el saber de Aristóteles.

Viene el caso Descartes, porque cuando Edmond Halley visitó Francia y se relacionó con la lectura del *Discurso del método* no pudo menos que asombrarse del pensamiento práctico cartesiano y, sobre todo, el comprender que la consigna “pienso, luego soy”, constituía una base inquebrantable desde la cual podía uno lanzarse a la conquista del conocimiento. Halley pudo notar que Descartes era un pensador que no andaba perdido en asbtracciones, sino que se daba por entero al saber que la naturaleza podía brindar, y tal conocimiento estaba claramente delineado en el *Discurso*: su entusiasmo por las matemáticas y su frustración al comprender que con tan útil instrumento no se había logrado gran cosa en su tiempo. Me pregunto cómo se sentiría Descartes en esta era de sistemas computarizados, de viajes al espacio, de artefactos comunicadores flotando en el espacio sideral, de cámaras que envían fotos desde otros planetas, y de que objetos equipados electrónicamente le salen al encuentro al cometa Halley para que aquí en la Tierra descifremos su misterio; artefactos todos éstos que requieren de una exactitud matemática inviolable.

Pero el *Discurso* con el que Descartes deslumbró a Halley contenía además un estudio acerca de la circulación de la sangre que se hallaba muy cercano al sistema descubierto por William Harvey (1578-1657) y, sobre todo, una quinta parte en la cual Descartes describía brevemente, cómo habiéndolo llevado a su

mínima síntesis, su *Tratado del mundo y de la luz*, obra que se vio obligado a mantener inédita cuando se enteró de la condena impuesta a Galileo.

La quinta parte del *Discurso del método* le hablaba a Halley de un tema para él irresistible: el orden de las cuestiones físicas. Sobre estas cuestiones Descartes se veía forzado a declarar: "He intentado explicar las principales en un tratado que algunas consideraciones de índole muy delicada me impidieron publicar"<sup>4</sup>. En el *Tratado del mundo y de la luz*, Descartes aceptaba, como Copérnico y Galileo, la concepción heliocéntrica del universo.

Pospuesta la publicación de su tratado —de hecho no se publicó hasta después de su muerte—, Descartes se las ingenió para pasar sucintamente sus principales ideas en el *Discurso*, utilizando un recurso —como el que no quiere la cosa— de sublimar y satisfacer a las autoridades con frecuentes alusiones a Dios pero cuidando que al lado de Este figurase la naturaleza. De hecho, si existe un maestro de lo sofisticado con que el lenguaje puede pasar la información muy sutilmente, sin que lo perciban las estructuras de poder que le hubiesen enfrentado, como a Galileo, al Tribunal de la Inquisición, ese es René Descartes. Su capacidad para la ironía y su control del lenguaje es tal que sólo en Dante tendría paralelo, y se necesitó una gran dosis de *malicia* para desentrañar los códigos secretos de su escritura.

Descartes tuvo el propósito de exponer en aquel *Tratado*, que no se atrevió a publicar, todo lo que creía saber en relación con la naturaleza de las cosas materiales. "Pero del mismo modo que los pintores —nos dice— no pudiendo representar en cuadro plano, con la misma exactitud, los diversos aspectos de un cuerpo sólido, eligen uno de los principales, y dejando en la sombra los demás, hacen que la vista del que contempla la figura, se los suponga —temiendo yo no poder encerrar en un tratado todo mi pensamiento, decidí exponer con amplitud lo que yo creía cierto sobre la luz y añadir alguna cosa acerca del sol y las estrellas fijas, puesto que de éstas procede casi toda la luz, ocupándome también de los cielos que la transmiten; de los planetas, de los cometas y de la tierra, que la hacen reflejarse; y, en particular, de los cuerpos que están en la superficie de la tierra, ya que son coloreados, transparentes o luminosos; y, por fin, del hombre, que es el espectador de todos esos fenómenos"<sup>5</sup>.

Si nos creíamos que Descartes era el dócil pensador de las *Meditaciones metafísicas* y de las *Reglas para la dirección del espíritu*, filósofo de vida interna, como estos títulos implican, nos engañamos. El Descartes que descubrió Edmond Halley fue aquel que estaba al tanto de los últimos descubrimientos científicos y que los manejaba con la misma soltura con la que a éstos se les enfrentaba Galileo, Newton, Copérnico, Kepler o Tycho Brahe; de suerte que —como dijera Dante acerca de sí mismo al reunirse en el Limbo con los grandes poetas— Descartes venía a ser admitido como uno de ellos.

Para explicarnos sus ideas, Descartes recurre a una alegoría:

... resolví dejar este mundo entregado a sus discusiones y hablar solamente de lo que ocurría en uno nuevo, si Dios crease en los espacios imaginarios bastante materia para formarlo, y agitase desordenadamente las diversas partes de esa materia de modo que resultara un caos, tan confuso como pudieran imaginarlo los poetas, no haciendo Dios otra cosa que prestar a la Naturaleza su ordinario concurso y dejar que se cumplieran las leyes que El ha establecido.

...

Después, hacía ver cuáles eran las leyes de la naturaleza; y apoyando mis razonamientos en las infinitas perfecciones de Dios, trataba de demostrar la existencia de las que alguna duda podían ofrecer y persuadir de que estas perfecciones son tales, que aunque Dios hubiera creado varios mundos en todos ellos regirían las mismas leyes.

Como consecuencia de estas leyes, la mayor parte de aquel caos debía disponerse de cierto modo que la hiciera semejante a nuestros cielos; algunas partes de ese caos debían componer una tierra; otras, los planetas y los cometas; y algunas otras, el sol y las estrellas fijas.<sup>6</sup>

Como podemos notar, Descartes eludiendo alude; alude a la concepción del universo que existía en su tiempo y elude la confrontación con las autoridades al presentar su teoría como si se tratara de una suposición. Sin embargo, está dicho. Como una cuestión puramente imaginaria, su alegoría va a dar directamente al pensamiento de los que saben pensar. Es probable que los que no se dieran cuenta del propósito del filósofo exclamaran esbozando una sonrisa:

— ¡Caray, cuidado que este Descartes tiene imaginación!

Y realmente la tuvo, porque puso a imaginar a los que censuraba que era él quien imaginaba. La información en tanto pasó, y aquellos, como Halley, que imaginaban siempre más allá de las fronteras de la luna, captó el mensaje y se permitió asimilarlo.

### ¿Descartes y/o Newton?

En relación con lo aportado por Descartes a las ciencias, podríamos escuchar un juicio emitido por otro gran hombre de letras, quizás el más agudo ingenio en el ámbito de la sátira demoleadora, Françoise Arouet, mejor conocido por Voltaire:

Descartes desde el lugar donde él encontró la geometría hasta el punto que la llevó es tan grande como Newton después. Descartes fue el primero que encontró el modo de dar ecuaciones algebraicas a las curvas. A él debemos que la geometría sea hoy día cosa corriente, pero en su época era algo tan profundo que ningún profesor se animaba a explicarla...

Se equivocó en muchas cosas, pero quien descubre nuevas tierras no puede de pronto conocer todas sus propiedades. Los que más tarde fertilicen esas tierras deben reconocerle por lo menos el mérito del descubrimiento. No negaré, sin embargo, que todas las obras de Descartes están plagadas de errores.

La geometría constituía una guía que en cierto modo él mismo había formado y que debería haberlo guiado en su física. Pero él abandonando ese camino se dejó llevar por el espíritu del sistema. Su filosofía se transformó entonces en una novela ingeniosa en la que únicamente los ignorantes podían creer. Se equivocó en lo que respecta a la esencia del alma, las pruebas de la existencia de Dios, la materia, las leyes del movimiento y la naturaleza de la luz. Admitió las ideas innatas, hizo al hombre a su modo y con razón se dice que el hombre de Descartes es tan sólo el de Descartes, muy diferente al hombre verdadero.<sup>7</sup>

Si tomásemos al pie de la letra el juicio del Voltaire, el filósofo que hubo en Descartes habría desaparecido y sólo nos quedaría el geómetra, el matemático. Mas hay que tomar en cuenta que Voltaire está confrontando a Descartes contra Newton en un instante en que los ingleses quisieran borrar de la faz de la tierra la

gran influencia que el racionalismo cartesiano ha ejercido en Europa. Para nuestros efectos, que seguimos la pista del científico inglés Edmond Halley, esto es de primer orden. Y es de primera magnitud esta cuestión porque en Francia Edmond Halley se empapó de la filosofía de Descartes y parece ser que fue tan grande el impacto recibido que a su regreso a Inglaterra procuró por todos los medios acercarse a Newton hasta que llegó a conseguirlo. Le hizo rebuscar entre sus papeles, todos dispersos, los borradores de lo que más tarde vino a convertirse en el tratado denominado los *Principia*, donde Newton exponía sus ideas científicas y se dice que Halley importunó tanto a Newton que el exceso de trabajo al que lo sometió para que diera término a sus investigaciones le causó la muerte. ¡Claro, Newton pasaba de los ochenta años cuando murió! Pero es de sumo interés que cuando Halley hizo sus cálculos acerca de lo periódico de los cometas y de sus órbitas insistió con cierto prurito regionalista: “que se sepa y se diga que fue un inglés el que hizo estos descubrimientos”. Y se ha sabido, además, que fue Halley el que pagó porque se imprimiera la primera edición de los *Principia* de Newton.

En cuanto a los errores que Voltaire le atribuye a Descartes, me sorprende sobremanera que al ingenio más suspicaz que ha dado la sátira y la ironía literaria se le haya escapado el verdadero sentido de los recursos utilizados por el autor del *Discurso del método* (que quizás sea en este siglo que Alejo Carpentier lo haya comprendido al parodiar el título y nominar un libro suyo *El recurso del método*).

Yo le diría a Voltaire que Descartes nunca se equivocó en algunos de los respectos que él propone, aunque sí en otros: basta haber leído a William Harvey sobre la circulación de la sangre para saber lo distante que se halla Descartes de él. Sostengo que en lo tocante a algunas materias, muy en especial a aquellas que eran el fuerte de la filosofía escolástica, Descartes fingió equivocarse, o creó paradojas y contradicciones efectivas, porque era lo más importante en él armar a sus lectores con el *método*, y al poner al lector en conocimiento de su fingido error, aquel lector se habría convertido en un iniciado al pasar la prueba. Los llamados errores de Descartes fueron sólo *carnadas* en su mayor número. Su principal objetivo era enseñarnos a pensar y él mismo se sometió al *error* para que aquellos que dispusieran de alguna inteligencia dialogaran con él. ¡Y hubo quien en realidad pensara!



Por si nos quedara duda respecto a la importancia de Descartes en su relación con los cometas reproduciré un fragmento de la biografía novelada que John Tiner dedicara a Isaac Newton. Dice Tiner:

Durante el invierno de 1664 apareció un gran cometa. Newton se echó la capa al hombro y subió a la cima de una colina para verlo. El cometa seguía su camino solitario por los cielos, y él pudo observar su luz vacilante avanzando por la bóveda fría y oscura.

¡Un cometa brillante! Recordaba todavía su cometa de papel con el farol. Ahora se convirtió en un cuidadoso observador de este cometa real. Pasó horas enteras en la colina cercana a la universidad. Noche tras noche registraba la posición del cometa. Este parecía titubear como el viento escarchado, una figura fantasmagórica lanzando destellos entre las estrellas.

— Yo tracé la órbita —le explicó al Dr. Barrow—, pero parece tener ideas propias. —A lo cual el doctor contestó:

— Predecir la trayectoria exacta de un cometa es un problema científico muy difícil. Los cometas no parecen seguir las reglas que rigen a la mayoría de los cuerpos celestes.

El 4 de diciembre el cometa alcanzó su punto más cercano al sol. Vez tras vez Newton trató de predecir el recorrido exacto, pero el cometa se negó a seguir la trayectoria que él le había calculado.

— No eches la culpa del fracaso a tus cálculos —le dijo Barrow—. Nadie ha podido calcular la órbita de un cometa. Necesitamos de un nuevo tipo de matemática.

Los grandes matemáticos, Copérnico, Kepler, Galileo y Descartes, habían tratado de desarrollar nuevas y mejores formas de las matemáticas, y Newton relevó sus obras.

Muy tarde una noche le dijo a su compañero Wickins:

— Mis mejores esperanzas se cifran en René Descartes. El inventó un nuevo tipo de geometría por el cual ecuaciones y series de números reemplazan a las líneas y figuras. Con este sistema, los problemas de la geometría pueden resolverse por medio de la aritmética en vez de hacer dibujos en el papel.

— ¿Descartes? —exclamó Wickins—. Es el francés que habló contra la férrea adhesión de Aristóteles a la lógica. Pero... sus ideas no son

muy bien vistas aquí en Trinity.

Newton asintió:

- En la clase de lógica hallé que había una fobia contra él. El profesor nos dijo que no leyéramos sus libros; despotricó contra Descartes y lo criticó como si éste hablara contra el mismo Evangelio.<sup>8</sup>

¿Qué mayor claridad podría ofrecerse sino la confesión del propio Newton? Si luego se vio como rivalidad los estudios de ambos, no fue por la falta de grandeza y sinceridad de parte de ambos. Los espíritus grandes no sienten esos celos ridículos que sienten los mediocres, aquellos que luchan por apartar del medio a los que valen para tratar de hacer brufir su propia opacidad. Admiramos que Newton supiera reconocer los méritos de los descubrimientos de Descartes. Y hay que seguir teniendo presente que Descartes, alto espíritu, no desdeñó el alto nombre de Aristóteles, sino a los aristotélicos. Aquellos que siempre andan tras los genios, diz que estudiándolos, son los que crean los partidos y dividen. Y no hacen más que tratar de engullir las migajas de fama que ruedan de los desperdicios dejados por los genios.

### Los cometas, según Newton

Isaac Newton, ese célebre científico que se consagró al declarar que la ley de gravedad actúa sobre los cuerpos y siempre nos es representado unido a una manzana como un moderno Adán de las ciencias, tuvo aciertos indiscutibles al referirse también a los cometas. Sostuvo Newton que los cometas, cuando se manifiestan ante la vista del ser humano, es porque están más cerca que el planeta Júpiter. Es necesario que los cometas se hallen sometidos a la fuerza circumsolar, ya que si la fuerza de *paralaje* diurna los coloca fuera de las regiones sublunares, del mismo modo la *paralaje* anual arguye en favor de las regiones planetarias.

Newton percibía que todos los cometas que marchan según el orden de los signos, al final de la aparición son más lentos de lo normal o retrógrados si la Tierra está entre ellos y el Sol. Mas, apreciaba Newton, los cometas son más rápidos si la Tierra camina en oposición a su marcha. Los cometas que viajan en dirección

contraria de los signos, se ven marchar más rápido al final de su aparición, si la Tierra camina entre ellos y el Sol. Se pueden percibir éstos más lentos o retrógrados si la Tierra está situada en la parte opuesta.

Caminan los cometas, según arguye Newton, en círculos máximos, pero al final de su recorrido suelen apartarse de dichos círculos y cuantas veces la Tierra se mueve en una dirección, ellos habrán de moverse hacia la opuesta. Se origina esta desviación por cuanto responde al movimiento de la Tierra.

Newton sostuvo —con otros que la habían utilizado: Kepler, Wallis y Wren— la hipótesis de que los cometas se mueven uniformemente en líneas rectas. Era, pues, conocido el método de calcular la distancia de un cometa, según dicha hipótesis, a partir de cuatro observaciones. Los cometas reducidos a esta regularidad suelen atravesar por medio de la región planetaria. Ejemplos de lo dicho son los cometas aparecidos en 1607 y en 1618, entre el Sol y la Tierra, según lo determinó Kepler en su momento. El aparecido en 1664 se pudo percibir bajo la órbita de Marte. El que ha venido a llamar la atención de Newton, visto en el año 1680, estuvo a simple vista bajo la órbita de Mercurio, según lo determinado por Wren y otros.

Gracias a la hipótesis rectilínea, el científico Hewelke situó a todos los cometas observados de que tuvo constancia bajo la órbita de Júpiter. Y en virtud de tales observaciones concluye Newton que cometen un grave error, puesto que hablan sin cálculos astronómicos, aquellos que a partir del movimiento regular de los cometas, o los alejan hasta la región de las estrellas fijas, o niegan el movimiento de la Tierra.

Newton se detiene a considerar, incluso, el humo que se desprende de la cabeza de un cometa. Esto le es necesario para sostener que dichos cuerpos descienden bastante bajo la órbita de Júpiter y hasta bajo la órbita de la Tierra. Un humo, muy abundante y opaco que rodea la cabeza tiende a causar el oscurecimiento de los cometas. Cuanto más oscuro se torna un cuerpo por causa de ese humo, más necesario es que se acerque al Sol para que la cantidad de luz que dicho cuerpo refleje se parezca a los planetas. Las colas de los cometas se originan o de la reflexión del humo difuso por el éter o de la luz de la cabeza. Hay que disminuir la distancia de los cometas para ver que el humo, que siempre sale de la cabeza, no se propaga por espacios demasiado amplios con velocidad

y expansión increíbles. La luz, tanto de la cabellera como de la cola, ha de adscribirse al núcleo de la cabeza. Pero si toda esa luz se reuniera dentro del disco del núcleo, éste, cada vez que emita una cola máxima y muy resplandeciente, superará a Júpiter por su resplandor. Observa Newton que con un diámetro aparentemente menor, y emitiendo más cantidad de luz, se verá mucho más iluminado por el Sol. En consecuencia, dadas estas circunstancias, el cometa estará más cerca del Sol que de Júpiter.

Es significativo que al exponer sus teorías o hipótesis, Newton, que muy frecuentemente cita los datos de las observaciones de otros investigadores para apoyar sus propias ideas, llama la atención hacia el siguiente dato al referirse al cometa aparecido del 12 al 15 de diciembre del año 1679:

El día ocho de dicho mes, al amanecer vio Halley una cola muy corta y ancha y como si saliese del cuerpo del Sol a punto de nacer y parecida a una nube extraordinariamente brillante, y no desapareció hasta que el propio Sol no empezó a verse sobre el horizonte. Superaba pues este resplandor la luz de las nubes hasta el nacimiento del Sol, y cediendo solamente ante el resplandor inmediato del Sol, superaba ampliamente a la luz de todas las estrellas juntas.<sup>9</sup>

Durante los días 12 al 15 pudo verse la cola de dicho cometa esparcida por espacios mucho más amplios. Apareció más ramificada, aún así la luz era tan fuerte que se podía ver cuando las estrellas fijas apenas eran visibles. Después el cometa dejó una especie de estela de un brillo maravilloso.

Newton iba ya encaminado a probar el acercamiento de los cometas al Sol y a hacer desaparecer la idea de que estos cuerpos se trasladan en línea recta. Para probar el acercamiento al Sol observó Newton el sitio donde los cometas brillan en mayor grado. Notó que al pasar la cabeza del astro por el Sol, y todavía estando bajo los rayos solares, era el momento en el cual se describían las colas más brillantes; se notaban como si saliesen del horizonte en forma de estelas de fuego. Luego, observaba Newton, al venir a la vista la cabeza del cometa y al apartarse del Sol, el brillo iba disminuyendo hasta hacerse semejante a la palidez de la Vía Láctea. Con profusión de datos y observaciones Newton asemeja a estas observaciones suyas las realizadas por Aristóteles, Justino, Simeón monje de Durham y Mateo de París, quienes habían descrito, aún

sin llegar a las conclusiones que Newton obtenía, y aún en el caso de Aristóteles, envuelto en su propio error.

Las observaciones de Newton lo condujeron a notar que este fenómeno del crecimiento de la luz en las cabezas de los cometas, era mayor al apartarse los cometas de la Tierra y se acercaban más al Sol. Ocurría también lo contrario, según las observaciones de Newton, que la intensidad de la luz iba menguando cuando los cometas se movían en dirección opuesta e iban de regreso del Sol hacia la Tierra.

Isaac Newton llegó a concluir que las colas de los cometas, esa larga melena de fuego, se originan de la atmósfera de los propios cometas. Veía también la posibilidad de que las colas se originasen de la atmósfera de las cabezas de los cometas. Había tres opiniones acerca de las colas, a saber:

1. que se trataba del resplandor del Sol propagado a través de la cabeza transparente del cometa.
2. que se originaba de la refracción de la luz en su propagación desde la cabeza del cometa hasta la Tierra.
3. que se trataba de una nube o vapor surgida continuamente de la cabeza del cometa y tendida hacia la parte opuesta del Sol.

Al considerar estas tres opiniones Newton aseguraba que la primera de ellas era sostenida por personas que no estaban al tanto con la ciencia de la óptica. No era posible ver el brillo del Sol en un recinto oscuro a no ser que la luz fuera reflejada por partículas de polvo y humo, que siempre están revoloteando por el aire. Y es de notar que Newton expone un resumen de tratado de óptica, llevando las cosas desde una simple partícula de polvo hasta los planetas que giran en el espacio. Descartada la primera opinión, las otras dos parecían quedar como más afines a su modo de ver.

La conclusión final de Newton vino a ser que las colas de los cometas se originaban de las atmósferas de las propias cabezas de dichos cuerpos celestes. Halló razón en Kepler, quien adscribía el ascenso de las colas desde las atmósferas de las cabezas y en extensión hacia la parte opuesta del Sol a la acción de los rayos luminosos que arrastran tras de sí la materia de las colas. Se confirmaba que las colas se originaban a partir de las cabezas de los cometas

y ascendían hacia las regiones opuestas al Sol por ciertas leyes que cumplían invariablemente, según iba observando Newton. Estando situados en los planos de las órbitas de los cometas que pasan por el Sol, se desviaban de la oposición del Sol siempre en dirección que deja atrás la cabeza al avanzar por dichas órbitas. Así, el espectador situado en dichos planos, le aparecen en la región directamente opuesta al Sol. Al apartarse de estos planos puede observarse la desviación y cada vez aparecería mayor.

**Y ahora: ¡HALLEY!**

Dos hechos o circunstancias son las que hacen de Edmond Halley un científico recordado y ambos están estrechamente ligados a Isaac Newton. El primer evento, al que Halley tuviera la fortuna de que se le otorgara su nombre a un cometa que llevaba ya siglos circunvalando el sol nuestro y cuyas apariciones sucesivas habían estado registradas en la historia, gracias a los temores ancestrales del ser humano y esa manía de atribuir al viajero sideral las catastrófes o eventos de importancia en la historia de algunos pueblos. Como veremos Edmond Halley necesitó de la colaboración de Newton para poder desvelar la incógnita que se refería a la órbita de los cometas. La segunda circunstancia fue favorable para el científico de la manzana, ya que, sin el empeño que puso Halley en hacer que Newton trabajase en sus proyectos de investigación sobre la gravedad, tal vez éste no hubiese concluido lo que vino a ser su gran obra, los llamados *Principia* en los que Newton formulaba matemáticamente teorías que hasta entonces habían sido intuiciones carentes del necesario rigor científico.

Estos dos hechos, sin lugar a dudas, son los que han hecho figurar a Edmond Halley en la historia de las ciencias.

No obstante oír en innumerables ocasiones el nombre de lo que figura siempre en nuestra mente es el cometa que ha heredado ese nombre. ¡Y nos damos por satisfechos! Como si ya tuviésemos toda la información que para un conocimiento promedio necesitasemos.

De Halley, relacionado con los cometas, siempre tendremos la misma anécdota. Un día de enero de 1684 Edmond Halley junto al arquitecto Chistopher Wren y Robert Hooke —los tres

muy dados al estudio de la astronomía y que sospechaban la estrecha relación entre la gravitación y los movimientos de los cuerpos celestes— se dieron cita en una taberna con el fin de discutir sobre estos temas. Como salieran desalentados ante el problema presentado, Wren propuso como premio la edición de un libro de 40 cheelines a quien lograra ofrecer una demostración de la ley gravitacional. Unos meses más tarde Halley emprendió su viaje a Cambridge esperanzado en que Newton le orientaría, y al parecer sin preámbulo alguno Halley le soltó la pregunta en torno al problema que lo desvelaba:

— ¿Cuál podría ser la curva descrita por los planetas si se parte de la hipótesis de que la fuerza gravitacional actuase en proporción inversa al cuadrado de la distancia?

— ¡Una elipse! —respondió Newton, sin siquiera detenerse a meditar consideraciones ni cálculos.

— ¿Cómo lo has llegado a saber? —preguntó Halley maravillado, ya que ante su entendimiento se descorría el velo de un misterioso acertijo.

— Lo he calculado —respondió Newton serenamente.

Newton confesó tener aquellos apuntes regados por algún lugar, pero en aquel instante no pudo dar con ellos. Fue el instante en que Halley comenzó a hacerle ver a Newton la importancia de aquellas conclusiones. Había que empezar a dejar de ver las órbitas de los planetas como movimientos completamente circulares. La elipse podría servir así mismo para describir también los movimientos de otros cuerpos celestes considerados periódicos como ya sospechaba Halley que serían los cometas. Esto, que había sido incluso demostrado por Kepler, no se había convertido aún en una ley. Una verdadera ley de gravedad podía demostrar por qué los planetas se mueven en una órbita elíptica y no en una circular. Esto era lo que estaba por probar Newton.

En fin, Newton no pudo dar con los cálculos realizados cinco años antes, pero advirtió a Halley que podría rehacerlos y éste le tomó la palabra tan en serio que de ahí en adelante no le permitió descanso. Tres meses más tarde Newton terminó de escribir una nueva demostración y la envió a Londres donde Halley esperaba impacientemente. Había batallado con los números,

en especial cuando un error se deslizó en uno de sus diagramas y se siguió arrastrando. La búsqueda de aquel desliz le causó bastante atraso en el resultado final de sus cálculos.

Al recibir aquellos papeles, desiguales en tamaño y escritos por ambos lados, Halley quedó perplejo. Fue Wren el que se acercó con más serenidad a ellos para entender la ley que Newton acababa de demostrar. ¡Una verdadera demostración perfecta! Allí no cabía la intuición ni la adivinación, sino el cálculo más correcto con el que pudiera tratarse el problema de la gravedad. El sol, la luna, los planetas: todos se atraen entre sí, de acuerdo con la ecuación con la que Newton descorría el velo de aquel misterio que tantas inquietudes causaba a los científicos.

Tras esta aportación, Halley viajó de nuevo a Cambridge con la intención de instar a Newton para que publicase todos sus descubrimientos. Newton, por motivos de la paz con su propia conciencia, pues no le gustaba litigar con otros que pudieran oponer objeciones, mostró su desinterés por el proyecto, así que Halley lo estimuló haciéndole entender que aquellos descubrimientos eran muy importantes para el propio Halley, y para otros que como él se hallaban enfrascados en el estudio de las órbitas de los planetas y los cometas.

Newton parecía empeñarse en una nueva negativa cuando Halley, con un impulso venturoso, logró exponer lo que habría de convencerle de emprender la realización de aquel magno proyecto: Halley atendería todos aquellos detalles que resultaren molestos a Newton; éste se encargaría de escribir el texto; al que le animaba a realizar tal proyecto le correspondería ver que se hicieran las ilustraciones, llevaría el manuscrito a la imprenta, corregiría las pruebas. Lo que no había calculado Halley era que pagaría de su propio pecunio la edición, como ocurrió de hecho.

Año y medio trabajó Newton en tal proyecto. Llevaba el libro como título *Pincipia Mathematica Philosophiae Naturalae* (*Principios matemáticos de la filosofía natural*). Para Newton y Halley era simplemente *Principia*, forma que incluso se ha conservado al ser tratado oralmente este texto porque facilita el hablar de él.

Si obviamos los detalles que las pasiones de algunos que no trabajan y pretenden derivar el beneficio de los que sí lo hacen, es decir, el que Robert Hooke quisiese que Newton lo mencionase como uno de los descubridores de la ley de gravedad, el libro sa-



lió sin problemas gracias a las gestiones y esfuerzos de Edmond Halley quien, aunque con dificultades financieras en este tiempo, costeó los gastos de su publicación. El libro se vendió rápidamente. Pero éste no fue el mayor beneficio que obtuvo de él; Halley estudio la ley *universal* aplicada a los cometas de la misma manera que a los planetas. Tanto las tres leyes del movimiento como la ley universal de la gravitación aplicaban a todas las cosas: una manzana que cae, una bala de cañón que rueda por un plano inclinado, los astros que giran alrededor del sol. ¡Aún de los cometas!

Utilizando la ley de la gravitación universal de Newton, Halley se dio con mayor pasión al estudio de los cometas. Notó que en las relaciones de cometas estudiados uno parecía repetirse a intervalos de 76 años (1531, 1607, 1682; éste último fue ampliamente comentado con Newton). Con esta data pudo predecir que en 1758 habría de aparecer ese mismo cometa, aunque sabía que ya no viviría para verlo, ni imaginó siquiera que en lo sucesivo aquel astro se llamaría "el cometa Halley".

Con el cumplimiento de ese pronóstico se cumplía también otro pronóstico similar hecho alrededor de quince siglos antes: "Nacerá algún día el sabio que explicará en qué regiones discurren los cometas, por qué se alejan tanto de los otros astros, cuál es su magnitud y cuál su naturaleza", escribió Séneca. Y, para comenzar a contestar esa serie de planteamientos, se había necesitado un equipo de dos sabios: Newton y Halley.

Demás está decir que todavía hoy se siguen contestando.

## NOTAS:

1. Lucio Anneo Séneca: *Obras completas*. Aguilar, Madrid, 1966. Todas las citas son de esta edición.
2. Nigel Calder: *¿Qué viene el cometa?*, p. 27.
3. Descartes: *Discurso del método*, (Sexta parte). Editorial Porrúa, México, 1976, p. 36.
4. Op. cit., p. 25.
5. *Ibid.*
6. Op. cit., pp. 25-26.
7. Voltaire: *Cartas filosóficas*. En *Obras selectas*. Ateneo, Buenos Aires, 1965.
8. John Tiner: *Isaac Newton*. Logoi, Miami, EE. UU., 1975.
9. Isaac Newton: *El sistema del mundo*. Alianza Editorial, Madrid, 1983, p. 102.

## BIBLIOGRAFIA

- Abetti, Giorgio: *Exploración del universo*. Guadarrama, Madrid, 1968.
- Aquino, Tomás de: *De los principios de la naturaleza*. Aguilar, Madrid, 1968.
- Asimov, Isaac: *Cómo descubrimos los cometas*. Editorial Molino, Barcelona, 1984.
- : *El cometa Halley*. Plaza y Janés. Barcelona. 1985.
- Bolzán, Juan E.: *Qué es la filosofía de la naturaleza*. Columba, Buenos Aires, 1967.
- Calder, Níger: *¡Que viene el cometa!* Antoni Bosch, Barcelona, 1980.
- Charon, Jean T.: *Cosmología: teorías sobre el universo*. Guadarrama, Madrid, 1969.
- Clarke, Desmond M.: *La filosofía de la ciencia de Descartes*. Alianza Universidad, Madrid, 1986.
- Cohen, I. Bernard: *La revolución newtoniana y la transformación de las ideas científicas*. Alianza Universidad, Madrid, 1983.
- Collazo, Celso: *Halley, el libro del cometa*. Orbe, Madrid, 1985.
- Descartes, René: *Discurso del método*. U.P.R., Río Piedras, P.R., 1954.
- : *Discurso del método (y otras obras)*. Porrúa, México, 1976.
- Doherty, Saul B.: *The Arrival of Halley's Comet*. Barron's Educational Series, Inc. N. Y. (etc.) 1985.
- Farrington, Benjamín: *Ciencia y filosofía en la antigüedad*. Ariel, Barcelona, 1971.
- Fierro, Julieta y Herrera, Miguel Angel: *El cometa Halley*. Fondo Educativo Interamericano. México, 1986.

Flaste, Richard:- Noble Halcombe - Sullivan, Walter - Wilford, John Noble: *The New York Times Guide to the Return of Halley's Comet*. Times Books, Random House, Inc., N. Y., 1985.

----- : *El cometa Halley*. (Versión al español de la obra anterior). Javier Vergara Editor. Barcelona, 1985.

Galileo - Kepler: *El mensajero sideral*. Alianza, Madrid, 1984.

*Halley's Comet 1986 Almanac*. Franklyn Institute- Philadelphia Dayly News. The Middle Atlantic Press. Delaware, 1986.

Hanson, Norwood Russell: *Constelaciones y conjeturas*. Alianza, Madrid, 1978.

Hart, Mathew: *A Viewers Guide to Halley's Comet*. Simon and Schuster, N. Y., 1985.

Hoyle, Fred: *Astronomía*. Ediciones Destino. Barcelona, 1967.

-----: *De Stonhenge a la cosmología contemporánea*. Alianza, Madrid, 1976.

----- y N.C. Wickramasinghe: *La nube de la vida*. Grijalbo, Barcelona 1982.

Koyre, Alexandre: *Del mundo cerrado al universo infinito*. Siglo XXI, México, 1979.

Morreau (de Manpertius) Pierre Lewis: *El origen verosímil del cosmos*. Alianza, Madrid, 1985.

Mosterín, Jesús: *Aristóteles (Historia de la filosofía: 4)*. Alianza, Madrid, 1984.

Newton, Issac: *El sistema del mundo*. Alianza, Madrid, 1983.

Öpik, Ernest J.: *El universo oscilante*. Grijalbo, México, 1973.

Osman, Tony: *El descubrimiento del universo*. Plaza, Madrid, 1982.

Ridpath, Ian - Murtagh, Terence: *A Comet Called Halley*. Cambridge University Press, 1985.

Ribes, Jean Claude - Veron Philippe: *Los cometas, de la antigüedad a la era espacial*. ATE, Barcelona, 1979.

Ritchie, David: *Comets, The Swords of Heaven*. New American Library. N. Y., 1985.

Sagan, Carl - Druyan, Ann: *Comet*. Random House, 1985.

Séneca, Lucio Aneo: *Cuestiones naturales. Obras completas*. Aguilar, Madrid, 1966.

Szilasi, Wilhem: *¿Qué es la ciencia?* (La ciencia como filosofía). F.C.E., México, 1966.

Tatterfield, Donald: *El cometa Halley*. F.C.E., México, 1985.

Tiner, John: *Isaac Newton*. Logoi, EE. UU., 1976.

Weinberg, Steven: *Los tres primeros minutos del universo*. Alianza, Madrid, 1977.

## LA EDUCACION EN PUERTO RICO Y LA EDUCACION PUERTORRIQUEÑA

*Yvonne Sanavitis*

El sistema escolar de Puerto Rico se origina en un contexto colonial ajeno a y en conflicto con las realidades del medio puertorriqueño. Esta aseveración se refiere específicamente al sistema escolar puesto en práctica por los norteamericanos. Pero me parece que también se puede hacer extensiva a las directrices que, en el área de la instrucción pública, animaron la gestión colonial española en nuestro país. El análisis de la historia de la instrucción *en Puerto Rico* deberá tomar en consideración aquellos valores, intereses y prioridades existentes, a través del tiempo, en las dos metrópolis que, hasta el presente, han decidido el curso de nuestra historia colectiva.

Al examinar la *Historia de la Instrucción Pública hasta el año de 1898*, de Cayetano Coll y Toste, encontramos que el autor se afana en presentar la metrópli española con un signo positivo: "Los mismos Reyes quisieron dirigir la colonización, como hacía Augusto con los países agregados al Imperio. Si hubo sangre y estragos, ésto es propio de toda conquista; si hubo frailes y togados intransigentes lo traía consigo la época; si los guerreros eran crueles con sus enemigos, la tremenda lucha con el agareno para recuperar el suelo de la patria había engendrado esos caracteres de hie-

rró...”<sup>1</sup> Esta actitud incondicional ante España no le permite interpretar en su justa perspectiva los valiosos datos que aporta. Luego del descubrimiento, Cristóbal Colón recibe instrucciones muy precisas de los Reyes Católicos referentes a la educación de los indios: estos deben ser evangelizados y para tales fines se utilizará a los sacerdotes. “Que procure la conversión de los yndios a la fe, para ayudar de lo qual va fray Bayl con otros religiosos, quienes podrán ayudarse de los yndios que vynieron para lenguas”.<sup>2</sup> Esta orden expresa el espíritu que anima todas las gestiones educativas que el estado español puso en práctica en Puerto Rico. Los Reyes Católicos ordenan convertir al catolicismo a todos los habitantes de las tierras descubiertas. Para poder lograr este fin era necesario el aprendizaje de la lengua castellana. En 1509 Juan Ponce de León pide al gobernador de La Española que envíe sacerdotes franciscanos para evangelizar a los indios de Puerto Rico. Tanto esta petición, como una ordenanza del Rey Fernando del año 1513, insiste en que sean los hijos de los caciques quienes reciban la instrucción religiosa y aprendan el castellano:

Estos clérigos tenían el deber de enseñar el idioma castellano en primer término a los hijos de los caciques...<sup>3</sup>

Todos los hijos de caciques se entregarán a la edad de trece años á los frayles franciscos, los quales les enseñarían á leer, escribir y la doctrina.<sup>4</sup>

Estas órdenes prueban la capacidad política que caracterizó a los Reyes Católicos al reconocer que los indios responderían mejor a los intereses de la Corona si los hijos de los caciques se incorporaban rápidamente a la cultura de los colonizadores. Por otra parte, la Corona es consistente con el ordenamiento social que prevalecía en España, ya que la educación era accesible sólo a la nobleza.

Durante los siglos XVI, XVII y XVIII encontramos varios informes redactados, a petición de la Corona, sobre las condiciones en que se encontraba la isla de Puerto Rico. El primero, de 1582 fue presenado por el Presbítero Juan Ponce de León, nieto del Conquistador: “... el hospital fundado por el Obispo Manso, y que se llamaba Sanct Alifonso estaba sin enfermos, porque sus rentas se habían destinado a impulsar la fábrica de la Catedral,

y con tal motivo se utilizaba para la enseñanza. El maestro se pagaba con un donativo dejado para ello, por un vecino de la ciudad llamado Antón Lucas".<sup>5</sup> En la *Descripción de la Isla y Ciudad de Puerto Rico* de 1647, el licenciado Diego Torres de Vargas señala: "Esta Santa Iglesia tiene dotación de cien ducados de renta cada año para un maestro de gramática".<sup>6</sup> "La enseñanza de la gramática en la Catedral había empezado el año de 1589, en virtud de que el vecino Francisco Ruiz había donado una renta de cien ducados anuales para dotar esta cátedra".<sup>7</sup>

El afán evangelizador desaparece porque a fines del siglo XVI la población indígena había mermado hasta la extinción. La ausencia casi total de escuelas y maestros en la isla es prueba de que la instrucción alcanza a muy pocas personas. No es de extrañar que en una colonia pobre, y con escasa población, el estado no haga ninguna gestión para desarrollar la instrucción. Los poquísimos centros de enseñanza que existían estaban en manos de la Iglesia. El más importante de todos fue el Convento de Dominicos, que ofrecía, desde 1645, estudios de nivel secundario. "El padre Provincial fray Jorge Cambero, hijo de la Capital, puso casa de estudios de artes y de gramática para los novicios de su convento y para los vecinos de la ciudad, que quisieran estudiar".<sup>8</sup> Nótese que en los informes se señala que la paga de los maestros provenía de donativos hechos por vecinos del país, y que el interés del Padre Provincial Cambero por fomentar la educación se debe a que él nació en Puerto Rico.

Durante el siglo XVIII la educación primaria en España estaba al cuidado de la Iglesia. Carlos III intenta secularizar la educación, aunque mantiene la religión como fundamento de la escuela primaria. En 1781 comienza en España lo que podemos llamar enseñanza obligatoria cuando el Rey ordena a las autoridades escolares la enseñanza de lectura, escritura, matemáticas y un oficio a los niños pobres. Al comenzar el siglo XIX se centraliza el sistema de educación y se convierte en función del estado.

La situación en Puerto Rico durante el siglo XVIII se presenta en el informe que, a petición del Rey, prepara Alejandro O'Reilly en 1765. Lo primero que nos llama la atención es el tamaño de la población: 39,846 personas libres y 5,037 esclavos. Luego el informe sobre las escuelas: "no hay más que dos escuelas de niños, que fuera de Puerto Rico y la villa de San Germán pocos sa-

ben leer".<sup>9</sup> Sin embargo, lo que más llama la atención es su apreciación de la convivencia social. Dice que el atraso de la Isla se debe a la ausencia de una política gubernamental que promueva el desarrollo agrícola como fuente de riqueza. Los pobladores no son campesinos, sino soldados y marineros sobre los que el estado no ejerce ningún control. La fertilidad de la tierra y la abundancia de frutos silvestres hacen que el trabajo agrícola resulte innecesario para la subsistencia. El contrabando, que en otras colonias perjudica los intereses del estado español, promueve el poco trabajo que se realiza con el fin de adquirir productos que se introducen ilegalmente en la isla. Hay pocas personas distinguidas en el conglomerado, las diferencias sociales son casi imperceptibles. Los gobernadores repartieron tierras entre los pobres, pero en vez de producirse un incremento en la agricultura, la medida tuvo como consecuencia que la población se esparciera por toda la isla, imposibilitando la vida social y las escuelas: "todos los vecinos son labradores y como cada uno posee los mismos frutos, no hay mercado, comercio interior, ni recíproca dependencia".<sup>10</sup> Creo que lo que O'Reilly nos dijo en su Informe es que el Puerto Rico de 1765 no era una sociedad. La convivencia social está ausente, la población es autosuficiente, el estado no significa nada y la educación se desenvuelve en el plano informal, circunscrito al ámbito familiar inmediato.

En el año de 1770 el Gobernador Miguel de Muesas ordena que en cada distrito —la isla se dividía en 22— contraten a una persona que goce de buena reputación, para enseñar a los niños a leer y escribir. Esta persona debía recibir un sueldo de 100 pesos anuales, cantidad prorrateada y recaudada entre los padres de los estudiantes. Los padres tenían la obligación de mandar por lo menos uno de cada dos hijos a la escuela. Y sólo los podían sacar de allí con un certificado del maestro, presentado ante la autoridad militar, donde constara que el niño había aprendido a leer y escribir. Los maestros no se contrataron y la orden nunca se cumplió. Así lo atestigua en 1798 el Obispo Jaun Bautista de Zengotita en el curso de una visita pastoral por la isla.

En 1782, Abbad y Lasierra describe una situación muy parecida a la informada diecisiete años antes por O'Reilly. Encuentra que la tierra está mal repartida; hay alrededor de 7,835 agregados y 7,165 vecinos que no poseen tierras mientras grandes exten-



siones de tierra están en manos de unos pocos hacendados. Existe también una población marginada compuesta por presidiarios que, cumplido el término de su destierro, no quieren regresar a España. Esta población la completan los esclavos libertos, y los polizones que vienen a América sin el correspondiente permiso.

En cuanto a la educación Iñigo Abbad dice: "La crianza de los hijos es lastimosa, el amor indiscreto que les manifiestan, la ninguna educación que les dan, la mansión continua en los campos, la falta de escuelas, el ningún oficio a que los destinan..."<sup>11</sup> Sobre la convivencia social añade: "Aunque los Pueblos están comúnmente descritos sin más habitantes que el Cura, los Domingos y días festivos acuden a ellos a oír misa... después de ésta vuelven a marchar a sus haciendas sin detenerse y quedan las poblaciones tan solitarias como antes".<sup>12</sup>

En 1797, Ledrú, un naturalista francés, escribe su *Crónica del Viaje a la isla de Puerto Rico*. Quince años después de Abbad y treinta y tres después de O'Reilly, Ledrú afirma: "Hasta hoy, el gobierno no ha señalado ninguna cantidad fija para la construcción de caminos, educación pública".<sup>13</sup> Al describir la población de la isla nos dice: "los hijos de los colonos, que se educan lejos de las poblaciones, crecen sin educación..."<sup>14</sup> Ledrú establece un contraste entre la población mulata y la criolla. Los criollos son los blancos nacidos en América y los mulatos son descendientes de blancos y negros. "Los mulatos forman la mayor parte de la población. Son más fuertes y laboriosos que los blancos y criollos. La mayor parte de los mulatos abraza la carrera de las armas, se dedica al cultivo de las tierras o emprende algún oficio."<sup>15</sup> Sin embargo, al referirse a los criollos blancos dirá: "El trabajo está envilecido a los ojos de la generalidad. La agricultura está entregada a los esclavos como una ocupación envilecida y deshonorosa".<sup>16</sup> Sobre la distribución de las tierras nos dice Ledrú que los conquistadores se las repartieron, y había inmensos territorios sin cultivar, propiedad de unas cuantas familias. No se cultivaban por las razones que señalamos anteriormente.

Para corregir esta situación el gobierno español reparte, en 1778, tierras a los que no tenían. Esta disposición aumentó la población de la isla de 44,883 en 1765 a 136,000 en 1797. Aumentó la población; pero los patrones de comportamiento social no evidencian cambios significativos desde el Informe de O'Rei-

lly en 1765 hasta la Crónica de Ledrú en 1797. Las constantes son: falta de interés y diligencia de parte del gobierno español por desarrollar la instrucción pública en la colonia, falta de interés en la población criolla de las comunidades rurales por educar formalmente a sus hijos y en constituir una sociedad. Hasta comienzos del siglo XIX, el interés por desarrollar la instrucción en la colonia se circunscribe a los criollos y mulatos ilustrados y adinerados que se concentraban en los incipientes centros urbanos de las costas.

La primera mitad del siglo XIX puertorriqueño se caracteriza, en lo que a la educación se refiere, por la conjunción de una serie de elementos que impiden su desarrollo. Estos elementos tienen diversa procedencia y vistos aisladamente deberían tener como consecuencia el adelanto de la instrucción pública en nuestro país. Sin embargo, al examinarlos en conjunto, se convierten en la explicación del atraso y el estancamiento. El primero de estos elementos es la situación de inestabilidad política en España que resulta de las pugnas entre los liberales y los monárquicos. La Constitución de 1812, difundida por los liberales, contiene un importante artículo sobre educación. Reconoce que la educación es función del estado, seculariza la instrucción pública y provee para la creación de escuelas primarias. Dos años más tarde, la restauración del rey Fernando VII anula la Constitución y todas sus reformas. La iglesia recupera el control de la educación primaria. Los decretos reales sobre educación que se aprueban no se ponen en práctica porque España estaba en bancarrota. En 1820 los liberales obligan al Rey a reinstalar la Constitución de 1812, e introducen algunas reformas educativas. Pero en 1824, el rey recupera sus poderes omnímodos y reactiva el Decreto de 1815 que pone la educación en manos de la Iglesia, ya que consideraban peligrosas las reformas educativas de los liberales, sobre todo el uso del método Lancaster. En esta situación de continuo cambio de política educativa bien poco podía desarrollarse la educación en España, y mucho menos en Puerto Rico.

Veamos ahora la situación en la isla. Como resultado de la Constitución de 1812 se funda en 1813 la "Sociedad Económica de Amigos del País". Uno de sus propósitos primordiales fue fomentar la instrucción pública. La "Sociedad" se interesaba primordialmente en el desarrollo de la educación secundaria. Debido

a la situación imperante en España, este organismo no puede desarrollar ninguna gestión entre 1813 y 1820, y sólo se reúnen en dos ocasiones. En 1820 intentan crear una escuela para preparar maestros. Esta gestión fracasó; la mitad del dinero que recaudaron entre los ciudadanos se perdió en Madrid y donaron el resto para obras municipales. La "Sociedad" nunca recibió fondos suficientes del estado y lo poco que recibían se gastaba en el desarrollo de la educación secundaria.

Los decretos reales sobre educación que llegan a Puerto Rico son letra muerta. Podemos presentar algunos ejemplos: El decreto de 1815 ordena que se ponga en práctica un decreto anterior de 1782. La orden prueba que no se puso en práctica el de 1782; pero tampoco hay evidencia de que se pusiera en práctica el de 1815. En 1815 se ordena visitar escuelas y hospitales para recomendar reformas. Sólo se inspeccionan las escuelas de San Juan y San Germán. ¿Por qué? ¿Sería acaso porque sólo en estos pueblos había escuelas del estado? Las actas de la "Sociedad Económica de Amigos del País" señalan que en 1828 sólo había dos o tres escuelas en la capital.

El último elemento que analizaremos es la situación real que vivían las diferentes clases sociales en Puerto Rico durante la primera mitad del siglo XIX. Hasta mediados del siglo los promotores de la instrucción pública siguen siendo los criollos y mulatos ilustrados del país. La educación primaria estaba fundamentalmente a cargo de maestros privados, o tutores que enseñaban a quienes pudieran pagarles. En 1830 había 29 escuelas en la isla y en 1833 el Gobernador cierra las de Aibonito y Patillas por falta de alumnos. No había suficientes maestros. Entre 1797 y 1849 se concedieron 191 certificados de maestros en la isla. Así lo informan los obispos, quienes tenían a su cargo la concesión de los certificados. Los maestros enseñaban en sus casas, no había currículo ni textos. La escasa educación secundaria, sobre todo, la enseñanza de teología, permanecía en los monasterios. No se logró fundar una universidad. La Academia de Buenas Letras, que se funda en 1851 para sustituir a la Sociedad Económica de Amigos del País en el fomento de la instrucción pública, se ocupa de las artes y la literatura, pero no de las escuelas.

Si examinamos el contenido de las diferentes leyes, decretos y reformas aprobadas por el estado español, podríamos llegar a

la conclusión de que son adecuadas. Veamos algunos ejemplos: la ley de 1838 que enmienda la de 1825 dice que los niños pobres asistirán gratis a la escuela y el consejo municipal correspondiente pagaría su educación. Recomienda también la creación de escuelas rurales, ello debido a la alta tasa de población rural. La ley de 1842 aprobada para Cuba y Puerto Rico insiste en que no se use el castigo corporal y que los municipios provean materiales y libros a los niños pobres. Lo que llama la atención en todas estas leyes, y aún en las anteriores, es que todo el peso económico de la gestión educativa de nivel primario recae en los municipios insulares. El presupuesto del gobierno español para la educación en 1834 era de 33,542 pesos para la población total de 358,836 personas. Al unir estos dos datos concluimos que resultaba imposible desarrollar la instrucción pública en el país. Pero nos preguntamos si quizás los municipios podían asumir la responsabilidad económica que el estado español descargó sobre ellos. Manuel Fernández Juncos nos brinda la respuesta en 1887: "Debido a los graves desaciertos de los Intendentes de Hacienda y del Gobierno de la Metrópoli hállese el país en la actualidad llegando a los linderos de la bancarrota; ... viciadas y corrompidas las instituciones populares por la inmoral y perturbadora influencia del caciquismo, ... puesto el Gobierno y los intereses de los Municipios en manos de funcionarios impuestos contra la voluntad de los administrados... muchos de los cuales sirven únicamente los intereses, las pasiones y los caprichos del santón a quien deben su destino; desfalcada la Diputación Provincial y desfalcados, a su vez, gran parte de los Ayuntamientos..."<sup>17</sup>

La vida del criollo se hace más dura y la pobreza aumenta. El cambio económico que desplazó al jíbaro de la posesión hereditaria de la tierra tiene consecuencias funestas para la educación de los puertorriqueños pobres. Afirma Fernando Picó: "La dependencia en la que las familias de jornaleros caen con respecto a los terratenientes anula las posibilidades de escolarización para la generalidad de los hijos de los agregados en el siglo XIX".<sup>18</sup> Hay evidencia en los censos de 1830 y 1860 de que niños entre las edades de 5 y 10 años trabajan en el cultivo de la caña y el café.

La segunda mitad del siglo no presenta cambios significativos en la situación que hemos descrito. Sin embargo, ocurre algo de importancia capital: la formulación de que la educación es una función del estado, la naturaleza de esa función y sus consecuen-

cias. El Gobernador Félix de Mesina creó un sistema de Instrucción Pública para Puerto Rico. Esta ley escolar se llamó el Decreto Orgánico del 10 de junio de 1865 y hace obligatorio el envío de los niños a la escuela. El decreto fue rechazado por la población en general con sobrada razón. Veamos: El Artículo 11 del Título II exige "para aspirar al título de Maestro de primera enseñanza elemental se requiere haber estudiado en Escuela Normal, dos años a lo menos".<sup>19</sup> Aquí es importante señalar que en Puerto Rico no había Escuelas Normales en el momento, las primeras se crearían en 1890. Es por ello que el comentario de Coll y Toste al decreto resulta tan acertado: "exigirle a un pobre escolar puertorriqueño, viviendo en una isla perdida en mitad del Atlántico, dos años de estudios en una Escuela Normal para concederle el título de Maestro elemental, era lo mismo que pedirle un témpano de hielo del Polo Norte".<sup>20</sup> La creación de la Junta Superior de Instrucción Pública para poner en práctica la ley también merece un comentario. La presidía el Gobernador de la isla y sólo contaba con un profesor de instrucción primaria entre sus catorce miembros.

En 1874 el Gobernador Laureano Sanz se declara en contra del magisterio puertorriqueño. Los acusa de negligencia y falta absoluta de patriotismo. Ordena que se hagan expedientes a los maestros sobre su aptitud, conducta e ideas políticas. Despidió, sin darles ocasión de defenderse, a más de 100 maestros por su dudosa fidelidad a España. Sobre la función de la escuela, dice Sanz: "El objetivo de la escuela puertorriqueña debía ser la formación de súbditos obedientes —que este Gobierno sólo coloque y mantenga al frente de la enseñanza profesores que estén en armonía con el estado de la Provincia y necesidades de la época, y que aseguren el porvenir de la Patria (España) en esta Antilla".<sup>21</sup>

El Gobierno desconfiaba de los maestros criollos y de las Juntas locales de instrucción. Por eso Sanz dispone "que se importase de la Península un número suficiente de maestros ilustrados y de sentimientos enteramente españoles, que supieran infundir en sus discípulos las más sanas máximas morales y, en particular, el amor a la Madre Patria, para que aquellos sean luego leales súbditos".<sup>22</sup> Sanz también interviene con los maestros privados, que hasta entonces habían llevado el peso de la educación en el país. Prohíbe la creación de escuelas privadas sin la autorización del Gobierno, y solamente podían enseñar en las escuelas privadas aque-

llos puertorriqueños de probada lealtad al estado español.

El Decreto Orgánico de 1880 entrega la administración escolar al Gobernador de la isla, anulando así la participación de los municipios en materia educativa. Al igual que todas las leyes y decretos anteriores, éste no significó ningún adelanto para la educación en Puerto Rico, y mucho menos para la educación puertorriqueña. En 1898, —la Carta Autonómica señala que una colonia tiene autoridad para poner en práctica su propio sistema educativo. El gobierno autonómico no tuvo oportunidad de comenzar la organización de un sistema educativo porque en julio de 1898 los norteamericanos invaden y toman posesión de la isla.

La naturaleza de la función que cumplió este primer sistema de Instrucción Pública es evidente: función estrictamente política para servir los intereses de la Corona española en esta colonia. En ese momento el interés primordial consistía en formar súbditos leales a España, para así conservar algo del Imperio que se derrumbaba en toda América.

Los norteamericanos prepararon un informe sobre la situación política en Puerto Rico durante la dominación española y sus efectos en la educación. Informan que solamente aquellos puertorriqueños que daban pruebas inequívocas de adhesión al gobierno de España y al partido Conservador en Puerto Rico —partido que rechazaba cualquier tipo de autonomismo— podían trabajar como maestros.

Veamos: "Teachers whose political or religious ideas differed from those maintained by the party were sooner or later deprived of their schools".<sup>23</sup> En el aspecto de la administración y organización escolar, el Informe señala que: "... the Governor exercised practically absolute authority in all that referred to public instruction."<sup>24</sup>

Lo que el Informe presenta como prácticas indeseables no parece haber tenido mucho efecto en los norteamericanos, al elaborar éstos un sistema de instrucción pública en Puerto Rico. Osuna en su libro sobre la historia de la educación en Puerto Rico afirma: "In the field of education it has been very difficult for the educators of the Island to justify an education which politically thus far (1949) has lead to mere colonialism".<sup>25</sup>

Si en "tiempos de España" el Gobernador español era la autoridad máxima en materia de educación, bajo la Ley Orgánica de

1917 los poderes del Comisionado de Educación, nombrado por el Presidente norteamericano, son igualmente absolutos. Si consideraban indeseable que no se diera trabajo a los maestros que en "tiempos de España" no eran adeptos al régimen, cómo explicar que el nombramiento del Comisionado de Educación dependiera de su posición respecto de usar el inglés como vehículo de enseñanza en la escuela pública.

El sistema de instrucción pública que ponen en práctica los norteamericanos en Puerto Rico cumplió la función de americanizar al puertorriqueño. Así lo afirma Osuna en 1949: "Were we to mention objectives before 1930, perhaps we could point out three which seemed to be common to all commissioners, these being: Americanization, Extension of the School system and the Teaching of English", y lo prueba en 1971 la Dra. Aida Negrón de Montilla en su libro, *La americanización de Puerto Rico y el Sistema de Instrucción Pública (1900-1930)*. El estudio de la Dra. Montilla se detiene en 1930. Es por ello que trataremos de examinar muy brevemente lo que ocurre de ahí en adelante hasta 1947, año en que, por una enmienda al Acta Orgánica de 1917, es el Gobernador de Puerto Rico quien nombra al Secretario de Instrucción como miembro de su Gabinete. En esos 17 años el debate sobre la enseñanza del inglés es el elemento más delicado y problemático de todo el sistema de instrucción pública en el país.

Veremos las incumbencias de tres Secretarios de Instrucción: Padín (1934-37), Gallardo (1937-1945) y Villaronga (1946-1949). La gestión más importante que atendieron estos tres Comisionados fue el "pleito de la lengua". Padín lleva a cabo varios estudios para determinar si el uso de la lengua inglesa como vehículo de enseñanza en las materias de la escuela elemental afecta el aprendizaje de éstas. En 1934 los resultados de los estudios lo llevan a ordenar que el vehículo de enseñanza en todas las materias de la escuela, hasta octavo grado, sea el español. En 1936, el educador británico Dr. Michael West —experto en bilingüismo— vino a Puerto Rico y presentó un informe al Comisionado Padín en que señala: "The extent of the need of English in Puerto Rico and the best method of fulfilling it has unfortunately been made a political issue".<sup>26</sup> Padín renuncia a su cargo en 1936 debido a la oposición que su reforma educativa suscitó en Washington.

El sucesor de Padín fue nombrado por el Presidente Roose-

vult. Por primera vez un Comisionado de Educación recibe instrucciones específicas del Presidente norteamericano sobre la política educativa a seguir en la enseñanza del inglés. El Presidente instruye a Gallardo sobre la necesidad de conseguir que los puertorriqueños desarrollen un pleno dominio de la lengua inglesa. Gallardo inicia su gestión en 1937 y prepara un plan para intensificar la enseñanza del inglés. En su informe de fin de año, Gallardo señala: "Our chief objective in the teaching of English has been the intensifying of the work sufficiently to enable us to attain a workable bilingual program of education".<sup>27</sup>

A pesar de estos esfuerzos Washington no estaba satisfecho. Hacía cuarenta años que el sistema perseguía la meta del bilingüismo y ésta no se alcanzaba ni remotamente. En 1943, el Comisionado Gallardo tiene que testificar ante una comisión investigadora del Senado norteamericano. El Comité quiere saber cuándo Puerto Rico será bilingüe y Gallardo contesta: "The biggest mistake made by anyone is to think that we can achieve true bilingualism".<sup>28</sup> El Secretario del Interior, Harold L. Ickes recrimina al Dr. Gallardo en una carta fechada el 31 de marzo de 1943: "I would not have recommended you to the President for this post if I had not been assured that you realized as much as I did the obligation to teach English in the Puerto Rican schools".<sup>29</sup> Y para completar el cuadro, una cita del informe que rindió el Dr. Algernon Coleman sobre la enseñanza del inglés en la isla: "The teaching of English has for the last 40 years absorbed most of the financial resources of the school system of Porto Rico".<sup>30</sup>

En estas tres citas está resumido el problema del sistema de instrucción pública en Puerto Rico. La mayor parte de los esfuerzos educativos de la isla se encaminó para adelantar lo que el gobierno norteamericano interesaba: hacer de nosotros entes bilingües. No importó cómo, no importó que toda la enseñanza se afectara adversamente. Ese era el mandato de la metrópoli y había que satisfacerlo. Cuando finalmente se resuelve el "pleito del idioma", con una Circular de M. Villaronga en 1949, ya el daño era irreparable. Estábamos a la altura de 1949 y la educación en Puerto Rico está "manga por hombro". Todo el esfuerzo de un sistema de educación se concentró en la discusión y puesta en práctica de una misión imposible. Lo que ocurría en los salones de clase no tenía que ver con la política oficial, y los verdaderos pro-



blemas crecían cada día sin recibir la atención requerida.

Todo lo anterior me lleva a concluir que la escuela puertorriqueña no había nacido todavía a la altura de 1949. Su función estuvo, hasta entonces, ajena a los intereses de la sociedad en la que estaba inserta. Es por ello que, hasta ahora, he hablado de la *Escuela en Puerto Rico* y no de la *Escuela puertorriqueña*. Esta nace a comienzos de la década del '50 y coincide con la transformación social que llevó a cabo Luis Muñoz Marín, la única ocasión en que Puerto Rico ha tenido un proyecto histórico colectivo. Pero la escuela puertorriqueña cargaba con demasiados problemas de la escuela en Puerto Rico. De todos esos problemas considero que hay dos que juegan el papel primordial: la centralización del Departamento de Instrucción Pública y el crecimiento desordenado del sistema. A pesar de los admirables esfuerzos que se llevaron a cabo para darle un sentido de dirección y comprometerla con su realidad y su sociedad, la escuela puertorriqueña no pudo tener un desarrollo armónico. En 1959, tres pedagogos de prestigio mundial hablan sobre *El sistema educativo en Puerto Rico*. El informe que ellos preparan señala que si no se procede a revisar y reformar el sistema, "el inminente colapso del sistema no se podrá evitar".<sup>31</sup> Las reformas que recomiendan tienen una relación directa con todos los aspectos que fueron desatendidos hasta 1949 y que se agravaron en los diez años subsiguientes. Recomiendan, entre otros: mejor preparación de los maestros, que los maestros residan en las comunidades rurales a las que sirven. Sobre los métodos educativos, recomiendan que la instrucción se centre en el niño y su comunidad; también sugieren mayor libertad a los maestros en su selección de métodos de enseñanza.

Muchos de estos problemas recibieron atención; pero surgieron otros más complejos y difíciles de solucionar. A veces, los nuevos problemas surgían de la lentitud con que se corregían los anteriores. Por ejemplo, el Informe recomienda que se elimine el sistema de "doble matrícula" lo antes posible. Este sistema tardó 24 años en eliminarse y aún en 1980 había más 2,000 estudiantes que asistían a este tipo de escuela. La "doble matrícula" fue el resultado del crecimiento vertiginoso del sistema de Instrucción Pública. La educación se convirtió en una ambición de las masas como medio de movilidad social y en compromiso programático del Partido Popular Democrático para erradicar la pobreza y el analfabetismo en nuestro país.

Nuestro sistema democrático de gobierno ha estado siempre amenazado por un peligro en lo que se refiere a la educación. Las presiones políticas han obligado al sistema educativo a rebajar normas en un sinnúmero de renglones, para así permitir a cada individuo participación en cada nivel del programa educativo. Pero ese programa ha sido meramente escolarización a un mayor número de peronas, sin que se hayan podido coordinar ni planificar los puestos de trabajo que los egresados van a ocupar. Así nos encontramos en la actualidad con personas cuya preparación académica no les garantiza un lugar en la fuerza obrera del país. Pero este no es el problema más grave. Don Angel Quintero nos dice en su libro, *Educación y Cambio Social en Puerto Rico* que: "Limitaría la función de la escuela a un objetivo fundamental: proteger y facilitar el desarrollo de la capacidad para aprender. Entrelazadas con éste habría dos objetivos subordinados: facilitar una visión más integrada de la sociedad y competencia en algún aspecto especializado y vocacional".<sup>32</sup> En la actualidad, la escuela de Puerto Rico no podría estar más alejada de las funciones que le asigna el Dr. Quintero. Desde 1968 en adelante la educación se ha visto involucrada en la lucha político-partidista de forma tal que todos sus aspectos están sujetos a influencias de partido, a la presión de los partidos y a los intereses de los dirigentes de éstos. De los últimos seis Secretarios de Instrucción, la mitad ha tenido que abandonar su cargo por escándalos políticos de una u otra índole. Esta politización del Sistema de Instrucción Pública de nuestro país, unida a los graves problemas que lo aquejan desde hace tanto tiempo, nos obligan a identificar la función que cumple hoy la escuela en Puerto Rico como penosa y lamentable. La función es *triple*: las escuelas de nivel elemental son centros de cuidado infantil para que las madres puedan trabajar; a nivel intermedio y secundario son instituciones de custodia mínima cuya función es reducir la tasa de delincuencia juvenil y el desempleo entre nuestros jóvenes.

Este trabajo ha intentado examinar la historia de la escuela en Puerto Rico con el propósito de clarificar cuál ha sido su función desde su origen hasta el presente. Para identificar esas funciones he examinado los documentos de los que han encauzado la gestión educativa en nuestro país desde la colonización hasta el presente. Mi análisis llega a la conclusión de que la escuela en

nuestro país siempre —salvo durante veinte años (1950-1968)— ha tenido una función ajena y en contradicción con los valores, intereses y necesidades de la sociedad puertorriqueña.

Pero quizás la verdad sobre la escuela puertorriqueña no se encuentre en los documentos oficiales, ni en las Circulares de los Secretarios. Fernando Braudel nos enseñó que el acontecer diario en la vida de los seres humanos puede esclarecer un momento específico de la historia: "Sometimes a few anecdotes are enough to set up a signal which points to a way of life".<sup>33</sup> Cristóbal Torres de 73 años nos habla de la escuela que él conoció: Entró a la escuela Amalia Rivera en el barrio Pedro Avila de Cayey. Estudió en esa escuela hasta terminar cuarto grado. Todas sus clases eran en español y nunca tuvo clase de inglés. En 1923 tuvo que cambiar de escuela para proseguir estudios. En su barrio la escuela no pasaba del cuarto grado y él tenía que asistir a la escuela del pueblo. En la escuela del pueblo no había cabida porque se le daba prioridad a los niños mayores y residentes en el pueblo. Tuvo que esperar hasta 1924 para poder entrar a la escuela Coquí. Una vez allí lo bajan a tercer grado debido a que los niños del campo recibían una educación inferior a los del pueblo. En 1925 se traslada a la escuela Luis Muñoz Rivera en Cayey para cursar cuarto y quinto grado. En ambos grados todas las clases, excepto español y matemáticas, eran en inglés. Don Cristóbal cumplió 16 años, terminó el quinto grado y se fue a trabajar. No recuerda nada de lo que aprendió y dice que no le sirvió de nada haber asistido a la escuela.

## NOTAS:

1. Cayetano Coll y Toste. *Historia de la Instrucción Pública en Puerto Rico hasta el año de 1898*, p. 4.
2. *Ibid.*, p. 4.
3. *Op. cit.*, p. 11.
4. Biblioteca Histórica de Tapia. Puerto Rico, 1954, pp. 193 y 194.
5. *Op. cit.*, pp. 12 y 13. - Cayetano Coll y Toste.
6. *Op. cit.*, p. 13.

7. *Ibid.*
8. *Op. cit.*, p. 17.
9. O'Reilly, Alexandro. *Memorias de D. Alexandro O'Reilly sobre la isla de Puerto Rico*, año 1765.  
*Crónicas de Puerto Rico (1493-1797)* — Selección de Eugenio Fernández Méndez, p. 242.
10. *Ibid.*, p. 243.
11. *Op. cit.* — *Historia de Puerto Rico de Abbad y Lasierra*, p. 320.
12. *Op. cit.*, p. 324.
13. André Pierre Ledrú. *Viaje a la Isla de Puerto Rico en el año 1797*, p. 107.
14. *Ibid.*, p. 114.
15. *Op. cit.*, p. 111.
16. *Op. cit.*, p. 118.
17. Lidio Cruz Monclova. *Historia del año 1887*, pp. 201-202.
18. Fernando Picó. "Educación y Sociedad en el Puerto Rico del siglo XIX", p. 5.
19. Cayetano Coll y Toste. *Op. cit.*, p. 100.
20. *Ibid.*,
21. Cruz Monclova, Lidio. *Historia de Puerto Rico*, Tomo II (1868-1874), p. 390.
22. *Ibid.*
23. 56th. Cong. SD. 363, p. 135.
24. *Ibid.*, p. 134.
25. Osuna, J. J. *A History of Education in Puerto Rico*, p. 262.
26. *Op. cit.*, p. 374.
27. Annual Report of the Commissioner of Education, 1939, pp. 30-31.
28. Osuna, *Op. cit.*,
29. *Ibid.*
30. Osuna, *Op. cit.*, p. 395.
31. *El Sistema Educativo de Puerto Rico*. Recomendaciones por Chrsitian Caselmann, Lamberto Borghi y Morten Bredsdsdorff, p. 93.
32. Quintero, Angel. *Educación y cambio social en Puerto Rico*, p. 151.

33. Braudel, Fernand. *The Structures of Everyday Life*, Volume 7. Harper and Row Publishers, New York, 1979, p. 29.

## BIBLIOGRAFIA:

- Braudel, Fernand. *The Structures of Everyday Life*, Volume 1. Harper and Row Publishers, New York, 1979, p. 29.
- Caro Costas, Aida R. *Antología de lecturas de Historia de Puerto Rico (Siglos XV-XVIII)*, San Juan de Puerto Rico, 1972.
- Coll y Toste, Cayetano. *Historia de la Instrucción Pública en Puerto Rico hasta el año 1898*. Edición propiedad de Isabel Cuchí Coll, 1970.
- Cruz Monclova, Lidio. *Historia del año de 1887*. Editorial Universitaria, Universidad de Puerto Rico, 1958.
- Fernández Méndez, Eugenio. *Crónicas de Puerto Rico (1493-1797)*. Ediciones del Gobierno - Estado Libre Asociado de Puerto Rico. San Juan 1957.
- Ledru, André Pierre. *Viaje a la isla de Puerto Rico en el año 1797*. (Traducción de Julio L. Vizcarrondo) Ediciones Borinquen. Editorial Coquí, San Juan de Puerto Rico, 1971.
- Osuna, J. J. *A History of Education in Puerto Rico*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1949.
- Quintero, Angel. *Educación y cambio social en Puerto Rico*. Editorial Universitaria, 1974.

## LA FILOSOFIA Y EL NIÑO DE ESCUELA PRIMARIA \*

*María del Carmen Martínez-Rodríguez*

*IN MEMORIAM: Al niño Manolo Robles Frías, quien evoca, con su partida, el dicho platónico de que la sabiduría es el recuerdo del alma.*

### Trasfondo de una investigación

Cuando mi hijo tenía alrededor de cuatro años comencé a dialogar con él acerca de sus intuiciones y sencillas creencias sobre el mundo. Es más o menos alrededor de esta edad que generalmente los niños tratan de entender la realidad asimilándola, acomodándola y sobre todo *interrogándola*.

En esa época recién me iniciaba como profesora de filosofía en la Universidad de Puerto Rico. El pasivo silencio de mis estudiantes contrastaba de modo peculiar y hasta dramático con la curiosidad, el asombro, el espíritu lúdico y las preguntas de mi hijo. Las pláticas que sostenía con él y con sus amigos, Jennifer Oliver, Susana y Alfonso Simonpietri, Nancy Alemañy y Miguel Zaragoza, eran tan estimulantes y tan llenas de vitalidad que llegué a considerar la posibilidad de que tal vez debía dirigir mis aspiraciones docentes hacia la escuela elemental, en lugar de discutir Platón, Hegel y Kant con mis estudiantes universitarios. ¿A qué otra causa iba a adjudicar mi éxito en el diálogo con los chicos, sino a una selección equivocada del nivel en el que debía enseñar?

En ese tiempo, el Dr. Thomas Noel, profesor del Recinto de Río Piedras, recién comenzaba a compartir su cátedra universita-

ria con la tarea de crítico de teatro para un diario de San Juan. A instancias mías comenzamos a llevar el clan de minúsculos dialogantes a ver obras de teatro para niños. Después del matinée, un almuerzo y una mesa redonda en la que los chicos comentaban, especulaban y se preguntaban entre sí acerca de la producción vista. El crítico de teatro copiaba puntillosamente los comentarios; y la filósofa estructuraba las preguntas. La algarabía por contestar era tanta que sólo era silenciada por los bocados y sorbos del almuerzo. Las imágenes de mi “soñoliento” salón de clases en el Recinto de Río Piedras eran la única sombra que opacaba aquellos fabulosos diálogos.<sup>1</sup>

Hasta ahora parecía evidente que los niños eran espontáneos, inquisitivos, curiosos y que tenían la capacidad de asombrarse. A veces eran suspicaces, otras escépticos, prestos a pedir evidencia o razones, cuando el asunto les parecía digno de ser considerado con cierta precaución. Su pensamiento parecía exhibir una lógica débil, al menos ante los ojos de un piagetiano, pero fascinante para el observador lego. Sus explicaciones eran fabulosas construcciones, poético-lógicas. Pero lo más interesante de la siquis infantil, lo que faltaba en mi curso de Introducción a la Filosofía, eran sus preguntas: En aquel momento decidí de modo provisional definir al niño como “una eterna pregunta”. ¿Tan lejos estaba mi salón de clases de la universidad y la educación general, de la pregunta filosófica?

### **El niño socrático y el niño piagetiano**

Las preguntas de los niños son fundamentales. Tocan el mundo que le es inmediato e intuyen la exisencia de otras facetas de la realidad. El aparato conceptual del niño de escuela elemental es modesto, pero está en ebulliciente formación; su vocabulario es escaso pero se ampliará. A pesar de estas “deficiencias”, la pregunta infantil sugiere la interesante posibilidad de que la filosofía sea más natural al hombre de lo que muchos filósofos de profesión han querido admitir. Es como si la conciencia despertara asombrada y combinara su aspecto racional con lo lúdico; se lanzara hacia el mundo y hacia sí misma encarnada en la insaciable pregunta del niño.

*El homo sapiens es en realidad homo philosophicus.* La filosofía, en tanto que pregunta, como búsqueda interrogante está dormida en los adultos y es vigilia en el niño. Tal vez si se recupera el filosofar en esencia original, como mezcla armoniosa de lo poético y lo racional, no solamente se anule la atmósfera impasible del curso de Introducción a la Filosofía de nivel universitario, sino que se le devuelve al hombre un rasgo inherente a su *siquis*.

Es necesario, pues, preservar la actitud filosofante del niño, el integrar su innato sentido de búsqueda a su experiencia en la escuela. La educación está llamada a reconocer que ha de saldar la deuda que tiene con sus alumnos y dedicarse a integrar el filosofar a la vida escolar.

La enseñanza de la filosofía en la escuela tiene que fundamentarse en la creencia de que una vez el niño adquiere un dominio satisfactorio del lenguaje, lo utiliza como herramienta afectiva-cognoscitiva para explorar el mundo y conocerse a sí mismo.

Como Sócrates, todo niño sabe que no sabe. Es este el primario saber humano y de él se genera el deseo, el afán y la necesidad de la búsqueda. El "Sólo sé que no sé nada" se traduce en la *siquis* infantil, en pregunta. Creo que la identidad del niño, su autoconocimiento radica en esa intuición que posee de la inmensidad y complejidad del mundo. Así, el niño entiende que tiene mucho que aprender y por ende mucho que interrogar. Jacob Needleman parece sustentar esta idea en su libro *The Heart of Philosophy* cuando dice pensando en la infancia del filosofar, tal como aquí se piensa en el filosofar del niño:

Philosophy in the Western World was actually born in the light of this perception about the powerlessness of the mind.<sup>2</sup>

El sicólogo suizo, Juan Piaget, alega que la conciencia del niño se caracteriza por un "subjetivismo egocéntrico" que podría refirse con esa fuerza cognoscitiva que se le adjudica en este ensayo. En efecto, postulo que el "no sé" del niño está directamente vinculado con su identidad. Es justo en el desconocimiento infantil donde radica su autoconocimiento. Por su parte, Piaget, al describir las debilidades operacionales de la mente del niño en su etapa "pre-lógica", atribuye sus tropiezos cognoscitivos a un egocentrismo que debe ser superado. Alega que para el niño sólo vale "la primacía de la autosatisfacción sobre el reconocimiento del



objeto; y de otra la distorsión de la realidad para satisfacer la actividad y punto de vista del individuo. Es en ambos casos inconsciente, siendo su esencia resultado de una distinción fallida entre lo subjetivo y lo objetivo".<sup>3</sup>

Francamente, no sé cómo se puede, conceptual o psicológicamente, establecer un deslinde entre la satisfacción de una necesidad y el conocimiento de un objeto.<sup>4</sup> Creo que la actividad racional se nutre de este impulso individual, que en lugar de necesidad, le llamo simplemente *carencia*; pues es justo el espíritu ardiente, el insaciable deseo, en forma de Eros platónico, lo que nos lanza a degustar con pasión racional, el misterio de lo nuevo. Hay en esta reflexión ecos de Platón en "El Banquete"; es decir, la búsqueda de lo que no se tiene, que impulsa el hombre a la filosofía. El niño no es el sabio, ni el ignorante, ya que "el que no cree estar falto de nada no siente deseo de lo que no cree necesitar".<sup>5</sup> No filosofan ni los sabios ni los ignorantes; entonces, ¿quiénes? Responde Diótima: "Claro es ya incluso para un niño... que sin los intermedios entre los unos y los otros entre los cuales estará también el amor".<sup>6</sup> Lo que olvida Diótima es que existe una época, una etapa, además de un estado de conciencia, en la que el hombre no es ignorante ni sabio, es decir, el período entre los tres y los doce años de edad. *La niñez es, pues, tanto una categoría filosófica, una metáfora pedagógica como un evidente período en el desarrollo de cada hombre.*

El filosofar adulto debe recobrar la magia de aquella niñez en que la siquis asombrada ante el mundo establecía con éste una relación amoratoria de corte platónico. Por su parte el niño, si bien no exhibe el silencio socrático, la supuesta sobriedad que caracterizó al sabio griego, esto no indica que su joven conciencia no haga un genuino intento de introspección. El niño calla, reflexiona para sí cuando su necesidad ha sido satisfecha, cuando se sobrecoge frente a una experiencia, sintiendo su pequeñez en la inmensidad y, sobre todo, cuando trata de *entender*. Hay en él cierta dimensión meditativa y cuasi-mística que inquieta al adulto.

Bob Samples, en su libro *The Metaphoric Mind*, alega que la inmersión del niño en aquello que lo atrae es completa. Así, tocar, danzar, jugar, hacer mímicas, cantar y representar los objetos es una forma válida de conocimiento, a veces hasta el punto que el niño parece silenciosamente desvinculado del universo. Dice Samples:

Sometimes children sensory involment means a suppression of the major senses similar to meditative states. Meditative states in children are guised in the form of trance —inducing chants that they often repeat over and over and in the repeated body rythms that seem to go on end lessly in the presence of exasperated adults: Daydreams are also forms of child meditation.<sup>7</sup>

El niño necesita satisfacer su punto de vista, es decir, su “no saber” y su “querer saber”. Si lo que formula como explicación se refiere a su yo es porque sabe muy bien que la pregunta ha emanado de él mismo, es decir, de su *carencia*. Así, la idea de un niño de seis años de que el sol viene a mirarnos “para ver si somos buenos”, parece referir su reflexión cosmológica a sí mismo y de paso manifiesta cierto antropocentrismo mítico. Ante la evaluación de un racionalista este pensar no es “logos” o conocimiento, sino mero subjetivismo egocéntrico o mítico.

Pero el *niño socrático es la síntesis de lo mítico y lo lógico*. Su visión de la vida es, como señala Ernest Cassirer, “sentida como un todo continuo que no admite escisión ni distinción tajante”;<sup>8</sup> pero también está, impulsado por su naturaleza racional, a acercarse al mundo desde su curiosidad intelectual. En el niño se intentan reconciliar la razón y el sentimiento, la ya conocida lucha histórica del romanticismo y la ilustración. Alfred Norton Whitehead en su artículo “The Aim of Philosophy” se acerca a esta visión unificadora de la filosofía, espejo de la conciencia del niño y dice:

... If you like it to phrase it so, Philosophy is mystical. For Mysticism is direct insight into depths as yet unspoken. But the purpose of Philosophy is to rationalize mysticism *not by explaining it away*, but it the introduction of novel verbal characterizations, rationally coordinated.

Philosophy is akin to poetry and both of them seek to express that ultimate good sense which we term civilization.<sup>9</sup>

Hay aquí que examinar varios puntos antes de optar por una visión piagetiana o socrática del niño. En primer lugar, el sicólogo suizo entiende que el niño le da más importancia a su propia necesidad que al conocimiento del objeto. Sería algo así como darle más importancia al hambre que al comer un emparedado. Mas,

¿cómo pueden psicológicamente separarse las dos acciones? Además, si Piaget acepta que el niño quiere conocer el objeto, no está claro por qué sostiene que está más interesado en su necesidad de conocer que en el objeto mismo. La primacía de la necesidad tal vez podría explicarse por ese sentimiento, esa intuición del “no sé” a la que hay que acercarse con otro tipo de óptica. Es decir, hace falta visitar el interior del niño, que frente a lo que no sabe y a la presencia de lo que puede ser entendido, lo “devora” para comprenderlo. Pero este acto aparentemente impulsivo de acercar a su vida interior el objeto no es del todo comprendido, si a la “pasión por saber” no le adjudica un lugar en el estudio del desarrollo de la siquis infantil.

El niño carece de datos científicos del mundo, pero el acto mismo de preguntar refleja una vivencia que hay que tomar en consideración cuando se trata de entender lo que es su proceso cognoscitivo. El acto de interrogar el mundo, no puede ser soslayado por considerársele impulsivo, pues el conocimiento nace de la presencia ante la conciencia de la necesidad de saber. Si a esta necesidad se le llama “egocéntrica”, lo es sólo y en tanto, el ego es el centro del cual emana la pregunta, es decir, la fuerza inquisidora. La respuesta hallada regresa a la conciencia como necesidad satisfecha y como intento de explicación. El universo subjetivo y el objetivo empiezan entonces a integrarse.

No se trata pues de que el niño sea incapaz de diferenciar lo subjetivo de lo objetivo. Todo lo contrario, lo objetivo es todo aquello que “no soy yo” todo lo que “no sé”. La pregunta del niño busca salvar el puente y acercar el mundo a la conciencia y la respuesta, si bien no exacta, es la dimensión en que el ‘yo’ y el ‘no yo’ se unen. La relación niño-mundo es, pues, *pregunta*.

Sospecho que la educación que ofrecemos a nuestros niños ha perdido el espíritu originario de la enseñanza; esto es, la fuerza socrática. Si es cierto que Sócrates es una *metáfora* no sólo de la educación ideal, sino también de la conciencia misma de alumno en sus años de escuela primaria, entonces, parece obvio suponer que las instituciones educativas, no sólo le ha dado la espalda a un noble ideal pedagógico, sino que también y más importante aún, *no responden a la siquis misma del discípulo*. Así, la escuela resulta artificial y antinatural frente a la espontaneidad y curiosidad del niño. Las escuelas son centros o bancos de datos, o instituciones carentes de espíritu de búsqueda. El estudiante

es percibido a la manera de la vieja tábula rasa empirista, en vez de la atractiva mente alerta: la prolepsis estoica.

Un diálogo grabado en septiembre de 1981 entre Urayoán y Miguelito ambos de cinco años refleja la fabulosa mezcla de fuerza socrática, cosmopoésis y lógica del niño. Estos rasgos debían ser percibidos por el sistema educativo de modo tal que se incorporen a la forma de enseñar, para que el alumno sienta que la escuela está más cercana a su espíritu y así no la experimente como opresiva o enajenante.

- U. ¿Por qué hay sol en el día y luna en la noche?
- C. ¿Qué piensas tú?
- U. Las mamás saben, yo soy un nene.
- M. A las mamás se le olvidan las cosas.
- C. ¿Qué creen? ¿Por qué hay sol en el día y luna en la noche?
- U. Porque el sol y la luna cogen turnos.  
El sol se va a trabajar, y luego se acuesta.  
La luna se despierta y empieza a trabajar.
- M. No, la luna se esconde porque tiene calor.
- C. ¿Qué pasaría si los dos, el sol y la luna, se quedaran dormidos?
- U. Las estrellas darían luz.
- M. ¿Y si las estrellas se duermen también? ¡Anda!
- U. Pues habrá que prender todas las bombillas, fuegos y velas del mundo o hacer mucho ruiiido para que se despierten.
- M. Uno espera. No van a dormirse para siempre porque si no estarían muertos.

Este diálogo es una joya; sin embargo, desde la evaluación del sicólogo-epistemólogo o del filósofo de corte racionalista, reflejaría deficiencias en las estructuras lógicas del niño. Se podría entender que esta conversación revela fabulación, pobreza de conexiones causales, yuxtaposición de ideas en el niño de la etapa "pre formal".

Existe otra posibilidad hermenéutica. Es evidente que los dialogantes se perciben como "nenes", es decir, como los no-sapientes, y miran los adultos como los sabios, las fuentes de la verdad. Este desplazamiento del no-saber hacia el saber, se convier-

te en hipóstasis. La verdad se confisca en el adulto. Perpetuamos la cosificación con respuestas absolutas, sin sugerirle al niño que la verdad no es monolítica, incambiable, y que mucho menos es patrimonio personal. Karl Jaspers recoge ese fluir activo del genuino filosofar.

Quien cree penetrarlo todo con la vista ya no filosofa. Quien toma el modesto saber científico por un conocimiento del ser mismo en su totalidad, sucumbe ante la superstición científica. Quien ya no se asombra, tampoco se pregunta. Quien ya no conoce ningún misterio, tampoco busca ya...<sup>10</sup>

El diálogo entre Miguel y Urayoán se inicia en el terreno de la cosmología, contiene fresca y espontánea poesía, pero no es en modo alguno paralógico o estructuralmente deficiente. Los niños son capaces de responder a las preguntas que se plantearon y ante la posibilidad de un problema, dan alternativas perfectamente cónsonas con las respuestas. En efecto, partiendo del supuesto de que la luna y el sol se turnan para dormir y trabajar, Miguelito contempla otra dimensión de la factible: que ambos duerman. En este caso lo lógico sería buscar un sustituto. Si el sustituto, en este caso, las estrellas, no cumpliera su función, habría que recurrir a otras fuentes de luz o despertar a los durmientes, es decir, erradicar la causa del problema. Las alternativas que hay que considerar como solución al problema identificado, han sido debidamente desglosadas y enumeradas. Ciertamente es que la ciencia del niño no ha alcanzado la revolución copernicana, pero el valor de la filosofía, como decía Bertrand Russell, radica no tanto en decirnos dogmáticamente la verdad, sino en liberarnos de la tiranía de la costumbre, el hábito y el prejuicio. El niño explora posibilidades, puesto que la fuerza del dogma todavía no ha contaminado su conciencia.

Philosophy while diminishing over feelings of certainty as to what things are, it greatly increases our knowledge as to what they may be; it removes the somewhat arrogant dogmatism of those who have never travelled into the regions of liberating doubt and it keeps alive one sense of wonder by showing familiar things in an unfamiliar aspect.<sup>11</sup>

## El juego conceptual

La aprehensión del concepto y su uso como herramienta de organización de datos no es ajena a la naturaleza del niño. El desarrollo de la conceptualización ha sido especificado por psicólogos del desarrollo. Sin embargo, mi interés es recalcar que la siquis filosófica del niño no es exclusivamente "póesis". El juego con el concepto se manifiesta como parte de ese intento del niño de escuela elemental por estructurar, entender, o como diría Piaget, "acomodar" ese mundo que lo asombra.

Según Garret B. Matthews en su libro *Philosophy and the Young Child* el niño es un "maestro de asteísmos", es decir, establece una relación lúdica con los conceptos que recién aprende y domina. El aprendizaje del concepto invita al humor, al juego, la risa; y el niño parece divertirse con la aplicación de un concepto recién adquirido, a otro contexto, o ubicarlo a la manera de Lewis Carroll en un espacio semántico al que sabe muy bien que no corresponde. Este ejercicio produce placer, diversión, a la vez que le constata que efectivamente entiende el concepto recién adquirido. Es probable que Matthews llame "asteísmo" a esa manipulación traviesa del concepto, cuando el niño percibe que tiene cierto dominio de éste. Matthews relata una fabulosa anécdota de un niño en pleno juego conceptual:

A discussion about being "early" or "late" for school arose at the breakfast table. James, to his mother was grumbling about "the fuss people make about getting up early and things". Dennis six years, one month, with his characteristically slow speech but penetrating thought said, "Early and late aren't things. They're not things like tables and chairs and cups, things you can model."<sup>12</sup>

Matthews recuerda que los objetos enumerados por Dennis corresponden a lo que los filósofos llamarían "objetos materiales"; y el niño con cierta agudeza lleva a cabo un juego, un chiste, que sugiere reflexiones filosóficas interesantes.

Cuando Jennifer y Urayoán tenían seis años, conversaban acerca de lo que significaba ser ambicioso, acaparador o glotón (greedy). Es evidente que el concepto ya forma parte de su "almacén" mental.

"The one girl was greedy" went on Jennifer. "She wanted to eat all the candy all by herself." I used to be greedy too. I wanted a Golden Dream Barbie Doll. "I was too", confessed Urayoán. I like candy. I guess I'll keep on being greed as long as I like candy. But I don't like all kinds of candy. "I am never greedy about the kind I don't like".<sup>13</sup>

Por sus risas detecté cómo jugaban con el concepto. La confesión de Jennifer, quien posee suficientes muñecas para no tener que desear otra más, y el sofisma de Urayoán, quien alega no es glotón cuando se trata de alimentos que su paladar repele, llevan consigo la astucia manipuladora del que sabe.

### El niño busca significado

Matthew Lipman, pionero en la docencia de filosofía para los niños, sostiene que el ansia por descubrir, en este artículo asociada a la pregunta o fuerza socrática, está vinculada a la *búsqueda de significados*. La filosofía como actividad y no como cuerpo de doctrinas, tiene como una de sus características la búsqueda de significados, pero de aquellos que tienen que ver con la Vida misma. La palabra 'Vida' debe aquí ser interpretada tanto en su acepción más concreta, esto es, en su cotidianidad, como en sus dimensiones más altas o trascendentes: la metafísica y la ética. El pensar filosófico es pensar sobre la Vida, por eso es holístico, en vez de fragmentario. Así también es el niño. Su efervescencia señala su deseo de aprehender la totalidad. Este impulso depende más del captar que del recibir.

El programa de estudios de la mayor parte de las escuelas reproduce la realidad que el niño aspira a superar; convierte la ignorancia que lo lanza hacia la búsqueda de conocimientos en "deficiencias" y transforma la niñez en impotencia. A cambio de esta equivocada interpretación de la síquis del alumno, ofrece una visión resquebrajada de la realidad y de la conciencia misma.

Esto es, el niño sabe que es *carencia* y de esa conciencia surge su afán de descubrimiento. Se halla atrapado en su 'yo particular' y desea integrarse al 'yo-nosotros'. La educación debe ser el Viernes que el pequeño Robinson Crusoe necesita. Pero la educa-

ción lo traiciona, puesto que cada materia es presentada como si fuera un universo aislado y frente a una realidad rota o escindida, ese sentido de impotencia que fomenta la búsqueda, se refuerza como el modo en que las cosas son. El resultado de esto es la frustración, la deserción escolar y el sentimiento de que la escuela corresponde al dominio de la 'doxa', la opinión y la apariencia; en lugar de a la verdad-realidad. Nuestros estudiantes en otro contexto y por otras razones parecen reproducir las críticas platónicas a la educación. Es como si con su cinismo frente a lo que encuentran poco pertinente y carente de significado, nos llamaran *sofistas*. La escuela no les provee experiencias significativas, le presenta el universo del conocimiento, fragmentado, y no refleja la siquis del niño. Lipman resume este malestar:

Like everyone else children crave a life of rich and significant experiences. They want not merely to have and to share, but to have and to share meaningfully. We see them glued to the television set, and we ascribe this behavior to a love of thrill and excitement, preferring not to note that, whatever else popular entertainment may be, it is at least present in the form of dramatic wholes, not in the form of intractably estranged fragments. These meanings may often be superficial, but they are better than no meaning at all *but this implies, another instance of adult imperception or misinterpretation of childhood experience, like seeing children as whimsical and capricious rather than experimental, as rash, rather than, adventurous, as irresolute and indecisive rather than tentative, as illogical rather than sensitive to conflicts and ambiguities, as irrational rather than as irresolute in protecting their own integrity.*<sup>14</sup>

### La filosofía para los niños de escuela primaria y la reforma educativa

Una de las preocupaciones mayores del puertorriqueño es los cambios que debe experimentar nuestro sistema educativo. Hoy en día, como en otros tiempos, existe una serie de planes para llevar a cabo la así llamada reforma educativa. La palabra reforma tiene, no obstante, una carga de pequeñas alteraciones tanto en la forma como en el contenido de la educación. Una reflexión más



cautelosa y un examen de conciencia diría que necesitamos algo más que ciertos ajustes. El cambio ha de ser una real transformación, una revolución al educar. Quiero sostener en este apartado de mi trabajo que *la reforma educativa sin la enseñanza filosófica para los niños de escuela primaria, quedaría trunca.*

El lector que habló de enseñanza filosófica y que este término se ha equiparado de modo casi abrupto con la enseñanza de filosofía para los niños de escuela elemental. No estoy sosteniendo que hay que discutir Kant con un seisañero. *Mi idea es que la así llamada reforma de la educación, inspirada en pensamiento crítico como ideal educativo, se completa con la enseñanza filosófica. El discurrir filosófico integrado al programa de estudio de escuela primaria sería, propongo, la dimensión terapéutica de mayor alcance, entre otras posibles, para la genuina transformación de nuestro sistema educativo.*

Seguiré aquí la definición que hace Harvey Siegel en su artículo "Critical Thinking as an Educational Ideal" y mostraré que la integración de la filosofía al currículo escolar recoge las aspiraciones de este ideal. No quiero sugerir que no es posible la enseñanza de otras materias bajo las directrices del pensamiento crítico, sino más bien que el niño que entra en contacto con el pensar filosófico a temprana edad y como parte de su vida escolar, se ejercita en el pensamiento crítico de modo más directo, porque, además de que el filosofar es parte de su conciencia, el discurso filosófico recoge perfectamente los rasgos que el niño que aspiramos a que se convierta en pensador crítico, debe poseer. Es decir, si es cierto que el niño quiere filosofar, y si la filosofía está debidamente vinculada con el ideal del pensamiento crítico, entonces lo natural sería incorporar la actitud y espíritu filosofante del niño en un currículo que toma el pensamiento crítico como pauta reformadora.

Entiendo que el niño tiene la disposición o el sentido de búsqueda que todo pensador crítico debe tener, pero necesita de una institución escolar que recoja esa necesidad y la canalice hacia la racionalidad que el niño desea, para convertirlo en un ser que reconoce la importancia de ofrecer razones para justificar o sustentar sus juicios, por más sencillos que estos sean. Queremos un niño que aprenda a ser imparcial y objetivo, sin que ésto implique que

sea emotivamente frío o calculador; puesto que no puede haber frialdad emotiva cuando se trata de entender las razones del otro; y cuando fundamentados en el respeto que merece todo ser racional, ofrecemos argumentos cuidadosamente evaluados y abandonamos la falacia "ad hominem". Este modo de enseñar dirige el espíritu de búsqueda que caracteriza al niño y lo transforma en lo que Siegel llama el "pensador crítico". Pero Siegel aspira más, visualiza a un alumno que tenga espíritu o disposición crítica. Dice Siegel:

A critical thinker is a thinker who can assess claims and make judgments on the basis of reasons, and who understands and conforms to principles governing the evaluation of the force of those reasons. To educate critical thinkers then, we need to teach students how reasons are assessed, what principles govern such assessment and why (we think) such principles are to be adhered to. Suppose a student masters all this, that is, can properly evaluate a statement, can give reasons supporting that evaluation (for example, citing relevant evidence) and can demonstrate understanding of the principles governing the evaluation... Can we say that this student is a critical thinker?<sup>15</sup>

La respuesta de Siegel es un no bastante contundente. El alumno necesita pensar críticamente, pero también ha de tener un temperamento, una voluntad o disposición del alma, inclinada hacia la búsqueda y el examen de razones.

La historia de la filosofía y la filosofía como actitud, recoge ese afán de búsqueda, ese hábito de dar razones, considerar alternativas, detectar falacias, e iluminar lo que parece oscuro. El espíritu filosófico es y será espíritu crítico; y si es cierto que el niño muestra esa fuerza socrática en su intercambio con lo circunvalante, la reforma educativa inspirada en el pensamiento crítico conservará y protegerá al niño socrático.

La filosofía es algo más que una disciplina formalmente crítica. Su historia está llena de exploraciones sobre nociones esenciales a la vida humana tales como la belleza, la justicia, la libertad, el bien y el mal. La historia de la filosofía muestra un sinuoso pero hermoso camino en su intento por definir estas nociones fundamentales.

La dificultad de estos temas filosóficos no detiene al niño.

En mis pláticas con ellos he podido detectar un interés genuino por entenderlos. No se trata de mera curiosidad, sino de preocupaciones reales en el difícil proceso de entender sus particulares contextos. Así, cada niño por su naturaleza y experiencia determinada se acerca al mundo y encuentra dimensiones éticas, metafísicas y epistemológicas, que aunque no pueda articular perfectamente, por otras razones obvias, se esfuerza no obstante por comprenderlas. Michael S. Pritchard en su libro *Philosophical Adventures with Children*, da un modelo de una discusión en clase en la que la idea de la reciprocidad, vinculada íntimamente a la ética, es analizada por sus estudiantes. He aquí una paráfrasis:

Pritchard: Bueno, este es el fin del cuento que les quería leer y me gustaría que hablásemos acerca de lo que ocurrió. ¿Creen ustedes que Timmy actuó bien, o actuó mal? ¿Por qué? A ver ideas...

Penny: Creo que cuando le haces algo a alguien debes esperar algo, porque, "haz a los otros lo que quieres que te hagan a ti".

Carlen: A veces si quieres hacer algo, las cosas se empeoran. Así que, tal vez, lo mejor es sencillamente esperar.<sup>16</sup>

En su libro *Philosophy in the Classroom*, Lipman sugiere que la filosofía además de estimular el pensamiento crítico, ayuda a fomentar la creatividad y constituye una apertura para la especulación imaginativa. Tendemos, explica Lipman, a venderle a los niños la idea de que la realidad es "del modo que es" y que es imposible cambiarla, alterarla o transformarla. Esta idea viene probablemente de una evaluación descuidada de que la misión de todo educador es informar, decirle al chico cómo las cosas son, sin dejarlo considerar otras alternativas y explorar otras posibilidades. Tal vez a esta inmensidad y complejidad del ser se refiere Karl Jaspers cuando dice: "Todo ser es para nosotros en su significar como un espejismo que irradia en todos sentidos".<sup>17</sup>

Lo que interpretamos y descubrimos de la realidad no es la realidad misma, sino más bien modos en los que ésta se presenta, o en el lenguaje de Jaspers, en los que el "ser se brinda". No debemos tomar, pues, el contexto desde el que miramos el mundo por el mundo mismo. Es ésta una actitud o un postulado esencial del filosofar. Las imágenes absolutas del mundo han de ser rechazadas

como posiblemente portadoras de prejuicio o del dogma. El mundo no está cerrado o es terreno exclusivo de alguna materia o disciplina. El conocimiento del mundo es asunto de puntos ópticos de distintas perspectivas. El filósofo sabe eso, que el ser del mundo en su totalidad no es objeto de conocimiento. No obstante, está atento a las demás perspectivas en tanto las considera como puntos de apoyo para abrazar intelectual y afectivamente la totalidad que no logra apresarse, pero que lo llama siempre al filosofar.

Según Lipman, uno de los problemas más severos en la experiencia escolar del niño y yo me atrevería señalar, en la práctica docente del maestro, es el sentimiento de que las materias estudiadas no tienen un hilo conductor. El mundo que la escuela nos presenta es como una serie de puntos que no podemos hilar. Las clases se reducen a "período-horas" y es difícil para el niño establecer la relación entre las materias. La famosa Ballerina Isadora Duncan, mujer brillante y amante del arte, la poesía y la filosofía, relata en sus memorias esta experiencia de una vida escolar enajenante y falsificadora. Habla la niña filósofa:

Creo que la educación general que el chico recibe en la escuela es absolutamente inútil. Recuerdo que en la escuela se me consideraba como una chica asombrosamente lista y a la cabeza de toda la clase, o como una estúpida, sin remedio, y en el último extremo de la cola. Todo dependía de un poco de memoria y de si yo me tomaba o no el trabajo de aprender a *repetir* los temas que se nos indicaba. Estuviera a la cabeza o a la cola de la clase, el tiempo transcurría muy lentamente y *yo no debía mirar el reloj hasta que sonaban las tres y nos sentíamos en libertad*.<sup>18</sup>

La verdadera educación de Isadora, niña que amaba a Keats, Nietzsche y Chopin, se realizaba por las noches, cuando su madre le presentaba mediante lecturas y música el universo integrado del arte.

Pero en nuestra sociedad la especialización es la orden del día; y no todos los niños tienen el privilegio de tener la madre-escuela que tuvo la Duncan. Entonces, ¿cómo integrar las materias de modo que el niño vea que la realidad, aunque se presenta como múltiple, contiene elementos de permanencia? ¿Cómo saciar a la pequeña Isadora?

Se hace, pues, necesario darle continuidad al currículo. El maestro por sí solo es incapaz de hacerlo, especialmente si no ha sido educado para ver las múltiples relaciones entre las materias. Ambos, maestro y estudiante, están experimentando su vivencia en la escuela como el estudio de una realidad patrimonio de una disciplina. Las fascinantes conexiones entre las ciencias naturales y las sociales, entre el arte y la ciencia, se nos escapan. Pero la filosofía, como el niño, aspira a establecerlas. *La alianza niño-filosofía presenta, pues, la interesante posibilidad de una educación holística e interdisciplinaria.*

En efecto, Lipman señala que uno de los problemas más severos que confronta el niño en su experiencia escolar, es la incapacidad de establecer las conexiones e interrelaciones de las materias que aprende. No existe el hilo que teje la ciencia con los estudios sociales, o la historia con la literatura. La realidad es presentada en forma de materia o asignatura, cada una de ellas de cuarenticinco minutos de duración. La clase es un "período" y el mundo escolar parece dividirse en lo que se dice o predica antes o después de la experiencia liberadora de la merienda o recreo.

Por su parte, el maestro no ha sido entrenado para ver las implicaciones de la materia que enseña con la totalidad del currículo. Su clase es también un período de determinada duración, felizmente alternando con algún receso.<sup>19</sup>

Propongo con Lipman la filosofía como el estambre para tejer el currículo, puesto que esta disciplina, como el niño, aspira a organizar la realidad; a resolver sus partes aparentemente inconexas. Así pues, cierro este trabajo parafraseando a Matthew Lipman.

Surge, pues, la pregunta: ¿cómo puede la filosofía satisfacer esa necesidad de continuidad tanto para el maestro como para el niño? La contestación parece clara: si la principal contribución de los niños al proceso educativo es su capacidad para inquirir, y la filosofía es una disciplina que formula preguntas, entonces, resulta obvia la amistad entre los niños y la filosofía. ¿Qué podría conectar mejor la estructura formal del conocimiento humano que una disciplina que tradicionalmente se ha ocupado de la interrelación que se da entre las distintas ramas del conocimiento y de formular las más profundas preguntas acerca de cómo debe ser entendida la experiencia humana?<sup>20</sup>

## NOTAS:

1. Véase: Noel Thomas, "A Children's Play with Spirit" en *The San Juan Star*, jueves 2 de septiembre de 1982.
2. Needleman, Jacob: *The Heart of Philosophy*. Bantam Books, New York, 1984, p. 21.
3. Richmond, P. G.: *Introducción a Piaget*. Editorial Fundamentos, Madrid, 1980, p. 45.
4. Desde el punto de vista de la crítica filosófica la dualidad sujeto (experiencia) y objeto (mundo) ha sido refutada desde posiciones tan variadas como el idealismo de Berkeley, el fenomenalismo de A.J. Ayer, y el conductismo de Gilbert Ryle.
5. Platón: "El Banquete", en *Antología de la Filosofía Greiga*. Editorial Universitaria, Río Piedras, P. R., 1974, p. 77.
6. Platón: *Op. cit.*, p. 77.
7. Samples, Bob: *The Metaphoric Mind: A Celebration of Creative Consciousness*: Addison-Wesley Publishing Company, Massachussets, 1978.
8. Cassirer, Ernest: *Antropología Filosófica*. Fondo de Cultura Económica, Méjico, p. 126.
9. Whitehead, Alfred: "The Aim of Philosophy" en *Basic Problems of Philosophy*. Prentice-Hall, New Jersey, 1955, p. 560.
10. Jaspers, Karl: *La Filosofía desde el punto de vista de la existencia*. Fondo de Cultura Económica, Méjico, 1968, p. 104.
11. Rusell Bertrand: "The Value of Philosophy" en *Basic Problems of Philosophy*. Prentice-Hall, New Jersey, 1955, p. 560.
12. Matthews, G. Garreth: *Philosophy and the Young Child*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusets, 1982, p. 14.
13. Noel, Thomas: "The Cast Doesn't Try Hard Enough", en *The San Juan Star*, 22 de mayo de 1982.
14. Lipman, Matthew: *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press, Philadelphia, 1981, p. 8.
15. Siegel, Harvey: "Critical Thinking as an Educational Ideal" en *The Educational Forum*, Noviembre 1980, p. 8.

16. Pritchard, Michael: *Philosophical Aduetures with Children*. Univerity Press of America, New Yor, 1985, p. 115.
17. Jaspers, Karl: *Op. cit.*, p. 100.
18. Duncan Isadora: *Mi vida*. Editorial Losada, Buenos Aires, 1938, p. 27.
19. Lipman, Matthew: *Op. cit.*, p. 27.
20. Ibid.

\* \* \*

Una nota especial de agradecimiento al Prof. Oscar Gerado Dávila-Del Valle, quien me recomendó la lectura de dos interesantes libros que se citan en este artículo: *The Heart of Philosophy* de Jacob Needleman y *Mi vida* de Isadora Duncan.

## FILOSOFIA COMO ALETHEIA EN ORTEGA Y SU IMPORTANCIA EDUCATIVA EN LOS ESTUDIOS GENERALES

*Roberto Hernández*

He realizado la idea de *Alétheia* en Ortega y Gasset porque representa uno de los conceptos en su idea de la filosofía. Lo he hecho genéticamente y ello me ha llevado a través de gran parte de su trayectoria filosófica, por lo menos por los momentos significativos en el desarrollo de este concepto. Más adelante presentaré esta idea de la filosofía pero ahora quiero adelantar parte de su significado para que vea la importancia que puede tener esta idea para nuestra educación universitaria y en particular en Estudios Generales. Al estudiarla encontré cómo esta idea implica varios elementos de profundo valor pedagógico; su sentido de descubrimiento, de quitar velos, y de desnudar, su idea de traer a la superficie desde el interior de la vida del hombre y, sobre todo, la idea de que se busca la verdad no como mero ejercicio intelectual, sino como una autorrealización, un quehacer fundamental y auténtico de la vida del hombre y por ende del estudiante; estas ideas me hicieron comprender la honda y refrescante actualidad pedagógica de Ortega y su dimensión paradigmática en el entorno educativo de nuestra Facultad. Todo ello me hizo entusiasmar y perseguir esta idea de *alétheia*, yendo entusiasmado pedagógicamente a los textos de Ortega, pensando en el bienestar de nuestros estudiantes.

Veamos ahora el desarrollo del concepto.



## Breve análisis del concepto de alétheia

Para Ortega la filosofía da inicio propiamente en las ideas de Parménides y de Heráclito.<sup>1</sup>

Estos pensadores analizaron y cuestionaron ideas y creencias sostenedoras de algunas de las estructuras culturales de su época. Estas se aprendían en la vida diaria como verdades no cuestionadas, a menudo en la forma de mitos, de leyendas, legalizadas por la tradición y el uso.

Cuando el hombre se apoya en la tradición, a menudo no discrimina racionalmente la evidencia que soporta sus ideas, tomando como verdades incuestionadas, las opiniones aceptadas en su vida social.

El individuo deja de tener convicciones nacidas de su espontaneidad sometiendo su criterio, su juicio, a lo que es "repetido", a lo dicho por la gente desde siempre.

Tal parece que la sociedad griega previa a Parménides y a Heráclito, no poseía un modo de razonar efectivo e institucionalizado, capaz de cuestionar la tradición. No se buscaba la evidencia desde una perspectiva propia y personal, basándola por ejemplo en "lo que me parece evidente en mí", después de un análisis crítico de los hechos. Es que esta capacidad para poder ver el propio modo de ser, de acuerdo con Ortega es algo nuevo en la historia.<sup>2</sup>

Este modo o método capaz de analizar los hechos desde la estructura misma de éstos, sin apoyarse en las soluciones o interpretaciones ofrecidas a los mismos por la tradición, es instaurada por Parménides y Heráclito, al utilizar la razón, como método de análisis crítico de la realidad.

Esta orientación de la inteligencia que podríamos llamar racionalista tiene sus características propias. Sobre esto indica nuestro autor que "la fortaleza de la razón nace de la convicción que produce en el individuo".<sup>3</sup> De esta suerte, la razón usada metódicamente representa un "imperativo" de "ensimismamiento" en cada individuo. Por otro lado la tradición representa otro imperativo, aquel que ordena al hombre particular a echar a un lado su "propio ser" sometiénolo a la colectividad.

Podemos entender que esta actitud filosófica de ensimismamiento en que el hombre acude al tribunal de su propia conciencia, para razonar a solas algunos de los problemas que considera

fundamentales en su vida, representa un giro muy importante en la forma en que se ve a sí mismo históricamente, cómo concibe la cultura y, además, cómo concibe la realidad.

Este hombre ensimismado y dependiente de una razón que podríamos llamar metódica, no se verá a sí mismo ahora como un ser dependiente de los demás y de su modo de enfrentar la realidad. Se verá más bien como dependiente de sí mismo, de su propia voluntad y criterio, como una persona, en fin, que comienza a ejercer su propia autonomía. Esa autonomía representa el renacimiento de una nueva imagen del hombre, una que me parece, a lo largo de la historia del hombre occidental, cosechará muchos de sus frutos debidos: por ejemplo, durante el Renacimiento, culminará en el desarrollo del individualismo, y aún más tarde, durante la Revolución Francesa, en un sentido de igualdad para todos. Esta igualdad representa en sí, autonomía y mayoría de edad.

Durante los tiempos de Parménides el hombre como ser social era percibido más bien en su naturaleza colectivista.<sup>4</sup>

La especie "individuo autónomo" era algo que podría denominarse como inexistente.

Es en la filosofía, donde nace, por lo menos en parte, esa actitud que lleva al hombre a comportarse más desde ese sí mismo, en actitud de autonomía personal, i.e., dueño de su voluntad.<sup>5</sup>

En el Prólogo a una *Historia de la filosofía de Emile Brehier*, nuestro autor dice que para que nazca la filosofía, el hombre debe perder "la fe de sus padres", i.e., dudar de la fe en sus estimadas tradiciones. Al dudar y luego utilizar el instrumento de la filosofía como medio para alcanzar su propia verdad, ésta se convierte en un "sustituto de las veneradas tradiciones". Si las tradiciones sostenedoras de algunas de las creencias eran descartadas como válidas, la consecuencia era que el hombre quedaba en el mar de la duda como dice Ortega, "aislado" y "desarraigado". Esto a su vez implica, que el mundo de la seguridad que ofrece la cultura desaparece, y algunos individuos tratarán de encontrar una "nueva seguridad". De esta suerte la razón, según utilizadas en la filosofía, i.e., como un método de investigación en busca de pruebas no nacidas de la fe en la tradición, sino de la naturaleza intrínseca misma de la razón, se convirtió en la "nueva seguridad", que intentaba "sostenernos a flote en el mar de dudas". El lugar de la "estimada tradición" fue ocupado por la razón; la que representó

una "forma", "método" de alcanzar la seguridad.<sup>6</sup> La razón se convierte ahora en la filosofía, en un método que capacitaba al hombre para llegar a la verdadera realidad y adoptarla frente a la tradición.<sup>7</sup>

Esto es precisamente lo que los primeros filósofos intentaron realizar. Parménides distinguió, por ejemplo, entre razón (epistem) y opinión (doxa). El argumentó que el hombre debe tratar de ver más allá de las apariencias, de la opinión y del cambio, y buscar la verdadera realidad del ser, uno fijo e inmutable. Por eso enfatizará que de las dos vías del conocimiento, de la opinión y de la razón, sólo ésta última es cierta, porque es la que puede adecuarse a la realidad, por eso nos dirá "son lo mismo el pensar y el ser".<sup>8</sup>

En Heráclito (540-476 A. de C.), igual que en Parménides, se enfatiza la importancia de la razón como medio de develar, de descubrir la realidad, lo cual le hace cuestionar la tradición. En el fragmento 41 dice: "La sabiduría es una sola: conocer la razón, por la cual todas las cosas son dirigidas".<sup>9</sup> (Diógenes Laercio, *Vita Philosophorum*, IX, I). En el 50 añadirá: "Si atienden no a mí, sino a la razón, estarán de acuerdo en que la sabiduría consiste en que lo uno es todo" (Hipólito, *Refutatio Omnium Haeresum*, IX, 9).<sup>10</sup>

En ambos fragmentos es evidente la importancia de la razón como ley, canon, método, que debe regir el pensamiento del hombre, frente a la opinión común tomada prestada de lo que tradicionalmente se nos da en la cultura.<sup>11</sup> Esta razón es descubridora de la verdad y a ésta se le llamó *alétheia* como veremos más adelante.

### **Desarrollo Genético de la Idea de Alétheia en la Obra de Ortega:**

*Alétheia como Interioridad, Manifestación y Logos, Luz y Claridad, Coincidencia del Hombre Consigo Mismo, Hablar uno Consigo, Soledad y Autenticidad de la Vida Humana.*

En Ortega el concepto de *alétheia* surge y continúa enriqueciéndose, hasta los últimos años de la vida del escritor. Una de las categorías que amplían el mismo es la de *interioridad*. Se relaciona con dicho concepto en el sentido de que en el mismo no sólo

se busca el descubrimiento de la verdad de la realidad del mundo exterior, sino también del mundo interior. En este sentido dice Ortega que filosofía o *alétheia* es querer “traer a la superficie, declarar, descubrir lo oculto o velado”. También la considera Ortega en este mismo texto como “manifestación” o “logos”, o sea, “decir”, es la “palabra” que descubre “el ser de las cosas”.<sup>12</sup>

Se trae la verdad a la superficie desde abajo, desde un fondo o un interior, o desde lo velado y oculto. Esta categoría de *interioridad* nos hace atisbar la *alétheia* como una necesaria búsqueda que obliga a entrar en secretos fondos para sacar afuera lo oculto. Ello implica búsqueda, trabajo, esfuerzo. Es en esa búsqueda y esfuerzo que puede el filósofo lograr des-velar, des-ocultar para manifestar y luego decir el logos, la palabra reveladora.

La idea de traer algo hacia lo abierto desde un fondo descubierto y desocultado convierte al filósofo en aquél capaz que desoculta el ser de las cosas, su verdad y la comunica a los demás.

Más tarde en *Goethe desde dentro* (1932), se hace más clara esta idea de sacar afuera, a la superficie y de “manifestar” al hablar de *alétheia* como un descubrimiento o develamiento que trae a la “luz”, a la “claridad” la verdad.<sup>13</sup>

Ortega, como cualquier filósofo y pedagogo que sabe de su quehacer, quiere hacer de la filosofía algo claro, una empresa de iluminación y clarificación del conocimiento. Ese es uno de los elementos educativos que se expresan en la *Alétheia*, cuando quiere quitar los velos de la falsedad, sacando a la luz y haciendo clara la verdad.

Más tarde, en su importante obra *En torno a Galileo* (1933), Ortega nos presentará la idea de la *alétheia* de nuevo como ensimismamiento o inmersión en la interioridad.<sup>14</sup> También incorporará un elemento nuevo, el de autenticidad, lo vemos al definir la verdad como “coincidencia del hombre consigo mismo”.<sup>15</sup> La coincidencia implica conducir la vida de acuerdo con aquellas verdades que después de analizadas uno encuentra que coinciden con el ser personal más íntimo. Lo que Ortega apunta en este trabajo es que el hombre debe seguir “su pensamiento más genuino”, i.e., debe seguir aquellas ideas que expresen su interior en el sentido de vocación o voz interior que expresa tu íntimo y verdadero ser o “proyecto vital” como lo llama.

El hombre debe, por lo tanto, tener claro, cuál es su sincera

actitud sobre las cosas; es importante que cada hombre piense aquello "con lo que está de acuerdo"; si esto no se realiza, terminará entonces pretendiendo creer, lo cual conduce a vivir en pseudo-creencias. Esto a su vez lo llevará a estar en aquello que no coincide consigo mismo y que por lo tanto lo altera y enajena; creará y será en aquello que no es su sí mismo, quedando por ello desolado y vacío. Citamos:

Si piensas mal, esto es, sin íntima veracidad, vive mal, en pura angustia, problema y desazón. Si piensa bien encaja en sí mismo y eso, encajar en sí mismo, es la definición de la felicidad.<sup>16</sup>

Este pensamiento de la *alétheia* o filosofía como coincidencia del hombre consigo mismo expresa una gran belleza y le confiere un profundo sentido a la labor intelectual pocas veces visto en la filosofía. Me recuerda aquella idea del *sophos* o sabio estoico o epicúreo o aún más, aquel quehacer socrático donde la coincidencia entre el pensar y el ser eran tan verdaderas que sin uno no podía darse el otro, por ello Sócrates escogió la cicuta.

Es que el hombre no puede ser convencido (por lo menos voluntariamente, me parece a mí) de aquello que le saca de su ser íntimo. El no puede fingir sus propias creencias con esas actitudes comunes y diseñadas de acuerdo con ciertas fórmulas sin que a la vez se sienta incómodo, infeliz.

Años más tarde, en *Origen y epílogo de la filosofía* (1946) que la *alétheia* es una labor hacia adentro y que es "interioridad" porque es un pensamiento original y por lo tanto es un "hablar uno consigo".<sup>17</sup> Esta habla significa ese momento de descubrimiento de la verdad en que lo descubierto no tiene aún un nombre, hay que hallárselo, "hallarle una denominación no es 'hablar' porque no hay aún palabra para ello", "es hablar uno consigo".<sup>18</sup>

Es desde esa habla interior y a solas donde el hombre puede encontrar el ser de las cosas y contemplarlo. Y concuerdo con Ortega en esto porque de qué otra manera podemos enfrentar y conocer la verdad en sí, no en esa habla profunda que analiza, intuye, interpreta, descubre todo ello en la interioridad de nuestro ser y a solas.

Finalmente en *El hombre y la gente* (1949-50), la idea de *alétheia* es relacionada directamente con la de soledad, interioridad y autenticidad.<sup>19</sup> Dice que en soledad el hombre está en su ver-

dad mientras que en sociedad él tiende a ser una “convencionalidad” y una “falsificación”.

El hombre vive entre las interpretaciones de la realidad que el ambiente social y cultural han ido inventando y acumulando. Algunas de éstas son genuinas, pero una gran mayoría no pasan de ser presuposiciones y aún ilusiones nuestras. Estas son las cosas que hemos oído nombrar, definidas, evaluadas y justificadas en nuestro medio social. La mayoría de las referencias sobre esas cosas las hemos oído de otros, y sin analizarlas las hemos interanalizado como ciertas o probables y como representativas de un aspecto genuino de la realidad. Es con estas interpretaciones y referencias que ocupamos nuestras vidas por estar siempre inmersos en las mismas. Pero como la mayoría de las cosas con que ocupo mi mundo no pasan de ser interpretaciones de otros (de la cultura, en tanto en cuanto se relacionan con mi vida), estas interpretaciones no pueden presentarme sino pseudo-cosas, y mi vida es tanto se relaciona con éstas, las que yo no he pensado en verdad ni creado, no pasa de ser una pseudo vida; una vida inauténtica. Esto es así ya que no sabemos de estas cosas más allá de lo que se nos ha dicho, o de lo que se nos ha hecho creer, por lo tanto, nuestra relación con las mismas no se fundamenta en una base genuina, en un verdadero conocimiento.

Si queremos tener conocimiento verdadero, uno que no lleve a una relación genuina, auténtica con las cosas y personas de nuestro mundo, tendríamos que empezar por liberarnos de las interpretaciones al uso sobre la realidad. Para ello tendríamos que recluirnos en nosotros mismos, en la soledad de nuestra vida interior y analizar todas sus interpretaciones para ver efectivamente su sentido y su lugar en nuestras vidas. Sólo así tendríamos luz, diálogo y transparencia en la relación con aquello en que creemos y con nosotros mismos.

### **Alétheia de la Vida Propia**

Esto nos conduce a la idea de que el hombre debe hacer a menudo un abarcador y periódico análisis de su vida, tiene que revisar los acontecimientos, y decisiones importantes de su vida para determinar sus preferencias. Esto implica que en vez de con-

templar su vida desde la perspectiva del otro, de los miembros de su sociedad, deberá mirar a la misma desde la perspectiva de su soledad individual; esto llevaría a una genuina, personal y auto-dirigida vida. Implica esto, además, que es en la soledad que el hombre es verdad, autenticidad mientras que en la sociedad, por seguir usualmente las tradiciones y no analizadas opiniones de su medio social, le deviene su mera "convencionalidad" o "falsificación". Así parte del deber en la búsqueda de una auténtica vida incluye un frecuente recluirse en las profundidades solitarias de uno mismo.

### Tarea del Filósofo

Ortega considera que es el filósofo quien mejor puede realizar esta actividad con el mayor éxito.<sup>20</sup> En su viaje solitario a su interioridad él demanda que las meras probabilidades y aún encantamientos e ilusiones en las que vive le muestran sus credenciales, su verdadera y genuina realidad. Ahora podemos decir que en Ortega, la idea de filosofía como *alétheia*, consiste no sólo en el develamiento del ser de las cosas, sino también de la verdad de uno mismo y de las cosas al desnudarlas y llevarlas hasta lo que ellas son y yo soy.

Para concluir citemos de *El hombre y la gente*: "la filosofía es la verdad, la terrible y desolada, solitaria verdad de las cosas".<sup>21</sup> Es esta soledad necesaria del filosofar donde el hombre puede ponerse cara a cara ante su vida y someter esta "ante el tribunal de su vida auténtica, de su inexorable soledad".<sup>22</sup> Es en el fondo de sí mismo donde habita la auténtica realidad humana, donde se pueden descubrir las genuinas preferencias. Para alcanzarlas en uno y otro caso hay que pensar en la verdad como *alétheia* o desocultación, tanto la verdad de las cosas como la del ser propio.

### Alétheia en el Contexto de los Estudios Generales

Hemos visto que la filosofía como *alétheia* implica no sólo un descubrimiento de la verdad basado en un proceso racional sino además un descubrimiento y develamiento de la verdadera

actitud del hombre hacia la realidad y hacia sí mismo. La filosofía como *alêtheia* se convierte no tan sólo en una herramienta intelectual en la búsqueda de la verdad, sino también en una que te posibilita “desnudar” y encontrar tu auténtica actitud frente al conocimiento en general; y en particular la actitud y sentido del conocimiento y verdad con el que identificas tu quehacer intelectual y vital o de tu vida. O sea, que para Ortega conocer no es ya una actividad meramente intelectual donde se analizan y descubren unas verdades, sino además una búsqueda de tu relación íntima y vital con la verdad. En este sentido se sobrepasa aquella vieja idea aristotélica expuesta en su *Metafísica* de “conocer por conocer”, como la actividad suprema parecida a la de la divinidad que se ocupaba en pensar. No. Para Ortega no se conoce por conocer, sino para autorrealizarse. Así que el conocer ha adquirido ahora una dimensión ética, es un valor fundamental en la realización de la vida propia e íntima según vimos en su análisis de la *alêtheia*. ¿No es esto fundamental para nuestros estudiantes y los fines de la educación en su vida? Ahora no será tan importante que conozcan esta u otras verdades, sino aquellas que enaltezcan su vida individual y concreta. El conocimiento y la verdad toman ahora un valor material concreto, individual y hasta biográfico y deja de ser algo general, universal y abstracto. Debe guiar el propósito en la vida humana no tan sólo de adquirir un conocimiento que sirva para conocer las circunstancias, sino también para servir como una guía que lleve a la vida auténtica y buena. De esta suerte, la filosofía de Ortega se encaminaría a poner el conocimiento al servicio de la vida humana. Es cierto que el hombre necesita ejercitar su intelecto para alcanzar ideas responsables, ideas que reflejen lo más veritativamente posible la realidad objetiva del mundo. Pero esto es hecho por razones pragmáticas para proveerla a la vida de ciertas necesidades, y en este sentido se utilizaría la ciencia y la tecnología. Pero lo que Ortega indica es que la vida no se puede colocar al servicio de la inteligencia, la ciencia o la cultura, al contrario, éstas no tienen más realidad que servir como “herramientas de la vida”

Esta concepción orteguiana nos ayuda a resolver un muy importante problema educativo. Muchas veces el hombre no sabe o, pero aún, no quiere saber cuál entre todas las ideas que encuentra en sí mismo, es la que podría constituirse en su verdadera creencia.



En una instancia como ésta, la *alétheia*, como método revelatorio, podría ser muy útil. Recordemos que este concepto representa un proceso dinámico, activo, de búsqueda de la verdad, pero no de una verdad que después de descubierta se convierta en una “receta” útil, una respuesta preconcebida, o en el peor de los casos, conocimiento trivial. Lo que es fundamental en la *alétheia* es el proceso de descubrimiento en cuanto tal, mediante el cual, por ejemplo, un estudiante puede revivir el encuentro con la verdad, lograda por su propio esfuerzo, sin dejar por ello de utilizar la guía del maestro y la situación propia del salón de clases, en el caso que sea necesario, como recursos en su búsqueda de la verdad. De esta forma, como dice Julián Marías, la verdad encontrada en la *alétheia*, se convierte en una “novedad”, una “iluminación” y un “descubrimiento”.<sup>23</sup>

Esto significa que la búsqueda de la verdad, esto es, el conocer, es un proyecto personal al cual el estudiante, o en su caso el investigador, debe sentirse comprometido, tiene que comprometerse a sí mismo, activamente, en la búsqueda que haga de la verdad. De esto no ser el caso, sabemos que el estudiante puede memorizar pasivamente algunos hechos que luego olvidará fácilmente, porque en verdad no los ha aprendido. Puede también el estudiante incorporar pasivamente, un proceso, una metodología, referente a una ecuación matemática o a la solución de un problema, sin que ello signifique verdadero entendimiento del mismo. De esto puede dar fe cualquier maestro que haya hecho unos ejercicios de análisis crítico de algún concepto en su salón de clases. El estudiante debe ser atraído a la verdad por el maestro, por el currículo e inclusive por la metodología utilizada en el proceso educativo, pero, para aprender la verdad, él tiene que moverse voluntariamente hasta que llegue a los pies de la misma. De esta suerte, el conocimiento se convierte en un proceso activo, no en un inventario de respuestas preconcebidas.

Al verdadero educador no le interesa efectuar un nivel de aprendizaje meramente asociativo o replicativo. A él le interesa desarrollar en el estudiante el deseo de buscar la verdad creadoramente y no sólo entender mediocrementemente los hechos, sino llegar hasta los niveles de crítica y evaluación. Hay que comprender, sin embargo, que esta motivación que lleva a uno a la búsqueda de la verdad no se da en forma automática o mecánica en el estu-

dante. Por el contrario, es algo de lo cual debe ser provisto el estudiante colocándolo en una "situación" educativa que le permita crecer.

Las siguientes implicaciones se pueden inferir de esta visión educativa:

1. El aprendizaje mediante el descubrimiento implica un compromiso personal del estudiante mediante el cual éste trata de descubrir la verdad por sí mismo. Este compromiso personal abarca no tan sólo el *método de aprendizaje* sino también el *objeto de conocimiento*.
2. Una apropiada circunstancia educativa debe de ser provista para que el estudiante pueda "descubrir" la verdad por sí mismo; la provisión de tal situación debe ser la responsabilidad de la agencia educativa, sin embargo, no se debe perder de vista la responsabilidad del estudiante en todo este proceso, i.e., su motivación interior, el interés que él ponga en tener unas metas claras y una vocación definida.
3. El estudiante se convierte en el centro o fulcro de la actividad educativa ya que es él quien va en pos de la verdad. El maestro, el currículo y la escuela devienen facilitadores en esa búsqueda.

Creo que la concepción orteguiana de la filosofía como *aletheia* representa en sí una metodología pedagógica donde la educación se convierte en un proceso de búsqueda y de descubrimiento a la vez que un proceso de autorrealización personal. Mucho de lo que entiendo queda por decir, pero creo por lo menos personalmente, que utilizando esta concepción orteguiana en nuestros salones contribuiría a reforzar muchas de las estructuras educativas utilizadas en nuestra Facultad.

Me parece que sería interesante y muy importante analizar en otra investigación en forma más profunda la idea de qué ideas debe adoptar el estudiante, cuáles debe seguir y cómo convencerse de las mismas. Ello como tema de investigación en nuestra Facultad creo que podría ser motivo de muy fructíferos análisis en la pedagogía del momento en Puerto Rico.

## NOTAS:

1. Vea *Origen y epílogo de la filosofía*, Obras completas, Tomo IX, pp. 345-436.
2. De acuerdo con Ortega esta capacidad para poder ver el propio modo de ser, esta actitud crítica ante lo que se hace, es algo nuevo en la historia; entiendo por esto que el hombre contemporáneo es más profundamente psicológico que su homólogo histórico precedente; vea O.C., V, p. 459; para Ortega cada cultura tiene su distintivo y genialidad particular de enfrentarse al mundo. El distintivo de la cultura helénica y posterior de Europa lo fue la razón; vea a León Dujovne, *La concepción de la historia en la obra de Ortega y Gasset*, Rueda Filosófica, Buenos Aires, 1968, p. 102.
3. Vea en (Obras Completas) *El tema de nuestro tiempo*: "El Ocaso de las Revoluciones", p. 104.
4. En general, toda idea, creencia, o actitud fundamentada en el uso, o la tradición es de naturaleza colectivista y obliga al hombre como ente colectivista, o sea, como aquel cuyo fondo y autonomía se centra en y desde el grupo.
5. Este punto lo considero muy interesante y siempre me pareció ver en el *Crítón* de Platón, en la figura de Sócrates, el nacimiento del individuo que se atrevió a pensar por sí mismo, a tono con sus convicciones internas.
6. Ver en O.C., VI, *A una historia de la filosofía de Emile Brehier*, pp. 377-406. (Vea en particular para las notas de supra las pp. 401-406).
7. De acuerdo con Ortega son Parménides y Heráclito los primeros verdaderos filósofos.
8. Vea Pedro E. Badillo, *Antología de filosofía griega*, Editorial Universitaria, Universidad de Puerto Rico, 1979.
9. Citado de Pedro E. Badillo, *Antología de la filosofía griega*, Editorial Universitaria, Río Piedras.
10. *Ibid.*, tomado de *Op. cit.*
11. De acuerdo con Ortega uno de los elementos tradicionales que estaba en entredicho desde el s. VI a. de C. era la fe en la religión, "... el ateísmo había progresado... extendido y agudizado", (*Ibid.*, p. 419); o sea, que ya para el 600 había crisis de valores y de creencias entre los griegos; tal vez esta crisis llevó más de un siglo más tarde a Parménides y Heráclito a plantearse cara a cara, el sentido de esos tradicionales que analizamos aquí. (Vea *La idea del principio en Leibniz*, O.C., VIII, p. 269).
12. *Qué es la filosofía*, O.C., Vol. VII, 342.
13. *Ibid.*, O.C., IV, p. 404.

14. *En torno a Galileo*, O.C., V, 16 y ss.
15. *Ibid.*, pp. 81-93.
16. *Ibid.*, p. 88.
17. *Origen y epílogo de la filosofía*, O.C., V, p. 385.
18. *Ibid.*, pp. 384-385.
19. *El hombre y la gente*, O.C., VII, pp. 144 y ss.
20. Por lo menos en nuestra civilización occidental es el filósofo quien puede efectuar este viaje hacia los reconditeces del ser íntimo, sin embargo, es en Oriente donde tradicionalmente como ideal, debe el hombre buscar esta interioridad como fundamento de su realización propia. Es interesante ver cómo escritores importantes como Aldous Huxley y K. Jung recomiendan el uso del yoga como medios de lograr ese encuentro con la propia interioridad tan vital en la búsqueda de la felicidad.
21. *El hombre y la gente*, O.C., VII, p. 146.
22. *Ibid.*
23. Vea Julián Marías, *Filosofía actual y existencialismo en España*, Madrid, Revista de Occidente, 1955.

## BIBLIOGRAFIA

Ortega y Gasset, José. *En Obras Completas*:

- Vol. I *La pedagogía social como programa político*, pp. 503-521.  
*Meditaciones del Quijote*, pp. 309-400.
- Vol. II *Ensayos filosóficos: Biología y pedagogía*, pp. 273-306.  
*Estudios filosóficos: Las dos grandes metáforas*, pp. 387-402.
- Vol. III *España invertebrada* (1921), pp. 37-132.  
*Pedagogía y anacronismo* (1923), pp. 131-142.  
*El tema de nuestro tiempo* (1923), pp. 143-244.  
*Ni vitalismo ni racionalismo* (1924), pp. 270-282.  
*La deshumanización del arte e ideas sobre la novela* (1925), pp. 353-430.

- Vol. IV *Kant: Reflexiones de centenario* (1929).  
*Filosofía pura - anejo a mi folleto "Kant"* (1929).  
*La rebelión de las masas* (1930), pp. 113-312.  
*Misión de la universidad* (1930), pp. 313-356.  
*Goethe desde dentro* (1932), pp. 383-544.  
*Sobre el estudiar y el estudiante* (1933), pp. 545-554.
- Vol. V *En torno a Galileo* (1933), pp. 13-166.  
*Apuntes sobre una educación para el futuro* (1953), pp. 665-676.  
*Individuo y organización* (1953), pp. 677-690.  
*Las profesiones liberales* (1954), pp. 691-706.  
*Un capítulo sobre la cuestión de cómo muere una creencia* (1954), pp. 707-725.  
*Comentario al "Banquete" de Platón* (1955), pp. 751-783.
- Vol. X *Socialismo y aristocracia* (1913), pp. 238-300.

V

CIENCIAS SOCIALES

## HACIA UNA VISION LATINOAMERICANISTA DEL PUERTORRIQUEÑO

*Carlos Javier Sánchez Zambrana*

Hace poco más de un lustro, un grupo de estudiantes escuchamos al profesor Héctor Estados concluir una disertación sobre el mundo árabe con una ingeniosa invitación a reflexionar sobre la medida en que puede considerarse a Puerto Rico como parte de América Latina. En aquella mañana, no pudimos más que tomar al pie de la letra el comentario. Era imperceptible a simple vista que una conferencia inspirada en primera instancia por la magia y el sable del Ayatolah Khomeini, contuviese como desenlace la duda sobre nuestra latina identidad americana.

El sincretismo acumulativo de nuestra historicidad descarga un peso abrumador sobre la cultura y los procesos social-civilizatorios que acontecen por estas latitudes. Mestizaje hispano-arábigo filtrado desde Andalucía hacia una América que, depositaria de una enigmática cultura, labrada milenariamente por el transmigrar del hombre oriental hacia sus tierras, ya era mestiza. Y mestizaje vuelto a moldear, como la pieza de barro que exhibe varias cochuras, durante el drama renacentista que en América escinficaron los encuentros indo-europeos y afro-indianos.

Hoy día, todos los pueblos por los cuales cruzaron las coord-

nadas de la hispanidad y la latinidad se aprestan a saludar el Quinto Centenario del trascendental choque civilizatorio renacentista. Esta remembranza resulta, a todas luces, polisémica y por consiguiente polémica. Mientras algunos eruditos —como el mexicano Miguel León Portilla<sup>1</sup>— destierran la voz “descubrimiento” y exhortan a hablar de “encuentro” entre dos culturas, la interpretación desde el Caribe sigue a Uslar Pietri y su reclamo por la existencia de varios encuentros sucesivos y sinérgicamente imbricados. Pues, en efecto, no hay porción de mundo dentro del conjunto latinoamericano que desarrolle los códigos mestizos del sincretismo con mayor riqueza que el escenario pelágico del Caribe.

Sin lugar a dudas la identidad latinoamericana es protéica; su composición plural así lo indica. El novomundismo de América no reside en los mutuos descubrimientos que para europeos, americanos y africanos supuso, sino precisamente en esa condición de mestizaje que “representaba un hecho distinto al de los otros mundos conocidos” y que “determinaría una nueva situación del ser humano”.<sup>2</sup>

En la citada conferencia, el profesor Héctor Estades no hizo otra cosa que lanzarnos el desafío de la duda de identidad, que siempre ha sido la duda el camino genuino para crecer. Para crecer como estudiosos, como patriotas y como seres de la humanidad. Con su actitud pedagógica se insertó en una tradición cognoscitiva que despliega en Occidente —y claro está en América Latina— vinculada a procesos de emancipación humana: la sapiencia revolucionaria del Hamlet Hostosiano, las parábolas beligeras de José Enrique Rodó, la raza cósmica de Vasconcelos, el caribeñismo militante de Henríquez Ureña y Juan Bosch, para sólo atar algunos hitos de ese complejo proceso cultural.

Empero: ¿Cultiva el auténtico latinoamericanista de nuestros días las esencias pedagógicas de ese patrimonio? O por el contrario: ¿Se deja seducir ante la andanada ideológica de fórmulas y esquemas que le resultan extra-culturales (desde el darwinismo social hasta el marxismo apócrifo) cayendo con ello, en el más mediocre mimetismo civilizatorio? ¿Sigue el intelectual —como actor social en nuestro país— reflejando la concreción de la cultura popular puertorriqueña como una variante del mestizaje novomundista latinoamericano?

Si nuestras confesiones hacen brotar la preocupación, será



vital perseverar en la senda trazada por el Maestro-Ciudadano de América de “abrir campos de claridades” “aunque cueste sangre”. No es el momento para pasar juicio sobre lo que hemos hecho o dejado de hacer como intelectuales latinoamericanos; dicha tarea precisaría de una monografía aparte. No obstante, cabe adelantar que se entiende que un ajuste de cuentas con el conocimiento acumulado resulta siempre un eslabón imprescindible. A tal rasero sometió Carlos Marx el bagaje teórico de los economistas ingleses, la filosofía alemana y el socialismo heredado. Al así hacerlo provocó en la historia de la filosofía social un importante salto cualitativo que algunos en otros contextos denominan “ruptura epistemológica”.<sup>3</sup>

Este proceso de revolución cognoscitiva —es menester señalarlo— no resulta monopolio del modo marxista de pensar, aunque sí tiene en éste, su más reciente y compleja expresión. Rupturas epistemológicas se han visto irrumpir, podemos poner como ejemplos, en el trascender del hombre de la antigüedad clásica del mito al *logos*, y del hombre renacentista europeo de una concepción teológica del mundo al antropocentrismo creador que vive en la Utopía, la Reforma protestante y la búsqueda del Estado-Nación, tanto como brilla en las bellas artes de la época.

Vamos, sin embargo, y por unos instantes, a ubicarnos en el reino del deber ser. Gastemos una hipótesis asumiendo que el intelectual puertorriqueño agota las posibilidades de su hacer creativo para con el objeto de estudio que implica la dimensión latinoamericana, que ejecuta su ética social-científica, que encara los retos cotidianos de la docencia y la investigación, esforzándose por reproducir en el plano racional la actividad del hombre abstracto en su incesante hacer socio-cultural; que se empeña en reproducirla y en inmediatamente transformarla, inscribiéndose así en el sentido primordial con que fue lanzada aquella afamada undécima tesis sobre Fourbach.

Asumamos todo ello porque de modo inescapable lo que ocurre en México, Chile o Nicaragua constituye, para el latinoamericano, un equivalente a la respuesta ante la interrogante del ¿Por quién doblan las campanas? Bien sea por indiferencia o por militancia nunca dejamos de ser cómplices del destino político. Las campanas siempre doblan por uno y por el prójimo, por el nosotros colectivo, por ese espíritu de coligación que tan protéico e

inentendible resulta a ciertos valores del occidente hipermoderno, pero que Ibn Jaldūn como buen musulmán vivió, sintió y denominó *Asabiyah*.<sup>4</sup>

El propósito central de estas cuartillas no es otro que atizar la llama de la identidad latinoamericana en el plano de las discusiones culturales y pedagógicas. Esbozar los avatares de esa disciplina que en América se conoce como Estudios Latinoamericanos y que en Puerto Rico refulge por su ausencia. Precisar, apretadamente, la agenda del estudio de América Latina, su aréte como nutriente de conocimiento para las Ciencias Sociales y como profesión pedagógica dentro de los marcos de nuestra respectiva sociedad.

\* \* \*

Uno de los rasgos evidentes al trabajar el plano de la latinoamericanidad de Puerto Rico radica en el proceso de toma de conciencia regional. Y este es encendido en América Latina, una vez indiana, culmina la guerra y se alcanza la paz institucional poco después del medio siglo que enmarca el mal llamado período del descubrimiento y conquista de América.

Por una parte, observando los procesos desde la perspectiva del propio régimen virreinal, la potencia de la centralización absolutista encontró —tanto en el carácter ultramarino de las tierras americanas como en la vastedad y policulturalidad de las mismas— dos enormes valladares que vencer. Una ojeada al organigrama de la red administrativa del Estado español en Indias nos recuerda que durante el gobierno bajo la casa de Austria la distribución regional por antonomasia correspondió a las ciudades en donde habían quedado anclados los más importantes núcleos de las audiencias. Fueron estas mismas ciudades las que casi sin excepción se erigieron en las capitales cabeceras de gobierno en las repúblicas soberanas de la América latina independiente. Además, las propias fuerzas intelectuales de la Corona española fueron desparramadas al interior de los virreinos, que con el advenimiento de la dinastía Borbón y las reformas administrativas del régimen intendencial impulsadas por ésta llegaron a ser cuatro. De esta forma, ocurre una especie de regionalización del control, la reproducción ideológica y las tecnologías del poder pertinentes al problema de la gobernabilidad del Imperio español en Indias. Se observa, consubs-

tancialmente a dicho proceso, cómo una Ciencia Social desde el Estado brota y se desarrolla regionalmente durante la hora renacentista de América. Juan Matienzo y su *Gobierno del Perú* que desde tan temprana fecha como 1567 sistematiza el estudio de la realidad administrativa en la región andina, anticipándose en estructura lógica y conceptual a los magnos tratados del absolutismo que desarrollarán años después Bodino y Castillo de Bovadilla entre otros;<sup>5</sup> Alonzo de Zorita y su obra *Breve y sumaria relación de los Señores de la Nueva España*, que contemporáneamente con el escrito de Juan Matienzo explora las coordenadas intelectuales de la economía política y la Doctrina de la Policía, entendida esta última como la particular ciencia administrativa del Estado absolutista occidental, y en la que se detectan, además, trazas de una metodología de investigación empírica, sorprendentemente adelantada para su época; Gonzalo Gómez de Cervantes quien redacta en 1599 un tratado del gobierno y la administración de la Nueva España que le tocó vivir; texto que proviene directamente de la intelectualización de su propio quehacer administrativo como funcionario indiano.<sup>6</sup> La lista de autores que se empeñaron en desarrollar una Ciencia social para y desde el Estado absolutista en Indias es extensa y registra, durante la era habbsburgo, un punto culminante con los trabajos de Antonio de León Pinelo y de Juan de Solórzano y Pereyra. Una ciencia social que ante la inmensidad del objeto de estudio al que se abarcaba tuvo por necesidad e instinto que desplegarse regionalizada. Y al así regionalizarse se convierte, diacrónicamente observada, en el sedimento básico de la tradición intelectual de las ciencias sociales en América Latina.<sup>7</sup>

Por su parte, la sociedad civil se desenvuelve como la fibra colectiva que con su producción cultural e industriosa, desarrolla, culmina y fecunda sus contradicciones inherentes, no importa el crisol particular en que le tocara forjarse. Se gestó así, en cada polis indiana, en cada asentamiento colectivo de nuestra mestiza América, un incipiente y germinal sentido de identidad. Una identidad que teniendo en la patria, cual indicara Hostos, el punto de partida, y ubicando el ejemplo de la simetría de problemas y soluciones como estandarte, tendió a integrarse y a su vez crear, la escultura del continente latinoamericano. Y este producto continente, al igual que en el mito clásico de Pigmalión, cobra vida a

través de la propia pasión de los elementos contenidos; en este caso, por medio del cincel de las guerras emancipadoras y sus consecuencias culturales; las consecuencias culturales que la soberanía implica.

El imperativo emancipador proyectó su fuerza de trabajo durante tantas jornadas y sobre tantas dimensiones que siempre pecaríamos por defecto si intentásemos aquí una síntesis de este polivalente proceso. El transcurrir diacrónico de las luchas reivindicadoras populares de América Latina y en particular de la región caribeña en el fragor de afirmar ante la dominación, la potencia del mestizaje y el sincretismo cultural, sólo puede ser resumido, con éxito, por el imán del sociólogo-poeta, del bardo de la historia o del narrador real-maravilloso de nuestros mundos criollos.

Así, el apremio por un afán de síntesis nos hará tornar a la fuerza y la belleza de los tratados de Fernando Ortiz<sup>8</sup>, a los "Aires bucaneros" de Palés<sup>9</sup>, a las manos ensangrentadas del "Oubao Moín corretjeriano",<sup>10</sup> y como enriquecida sumatoria de la historicidad del Caribe indio-latino y afro-mestizo, a los manuscritos apocalípticos del gitano Melquíades, aquel pionero de la muerte en la canícula de Macondo.<sup>11</sup>

\* \* \*

A lo que queremos llegar es a señalar que, tanto desde el Estado como a partir de la sociedad civil, la identidad de la región latinoamericana se desbroza como una tendencia irreversible. Ciertamente es que esta identidad de región ha resultado ser, históricamente hablando, mucho más afortunada blandiendo la espada del intelecto y la ciencia, que arrojando proyectiles en el combate político-militar. Empero, no menos cierto es que la gran cadena de transmisión generacional de conocimientos y conciencia del ser latinoamericano, aunada a los esfuerzos en apariencia fallidos por superar la balcanización de los pueblos de Nuestra América (desde la América unida que Bolívar soñó hasta los esfuerzos de integración económica, pasando, claro está, por la Confederación de las Antillas) han mantenido viva una llama de luz pedagógica. De ese pebetero emanan los efluvios que nutren la esencia del patrimonio de identidad del latinoamericanista auténtico. De él provienen también, la utopía concreta que reclamaba Héctor Estades: aquella alfombra persa con que se trasladó desde el llanto de

Boabdil el Chico hasta las alturas de América.

En 1984, el sonero panameño Rubén Blades pregonó desde los acordes del Caribe urbano:

*Estoy buscando a América y temo no encontrarla  
Sus huellas se han perdido entre la obscuridad  
Estoy llamando a América, pero no me responde  
La han desaparecido los que temen la verdad.*<sup>12</sup>

El secuestro de América ha sido multidimensional: campaña militar, empresa económica, ecocidio cultural... Pero se ha impuesto, además, como una infame fechoría pedagógica. Como puertorriqueños, sobreponernos a los estragos del rapto multiplicador de nuestra identidad nacional y de las dimensiones caribena y latinoamericana se ha erguido, a lo largo del presente siglo, como un imperativo mayor de superación colectiva. Es menester que el intelectual que encara el siglo XXI sostenga su indignación y emplazamiento ante el secuestro de América todo el tiempo que éste dure y se siga inmiscuyendo en el curso digno y auténtico de la formación educativa de nuestras generaciones pàrvulas.

El estudio de América Latina ha sido, por otra parte, observando las cosas desde la perspectiva de los centros de poder, un empeño de viejo cuño. Una cruzada que lejos de surgir por generación espontànea es emprendida por exigencias de las propias potencias dominantes y su razón de soberanía. Y así como la antropología en sus comienzos se prestó para la mistificación pseudo-científica, lanzando una etiología de la profunda desigualdad inherente a la sujeción de ciertas razas y civilizaciones por otras; de igual forma, los Estudios Latinoamericanos reflejaron originariamente el desarrollo de un conocimiento aplicado en favor de los intereses dominantes de la región.<sup>13</sup>

Es claro que el dominador estudia al dominado con antelación a la propia autoevaluación que éste último hace de sí mismo. El dominado se vuelve así, no sólo objeto físico del dominador, sino además, como una consecuencia inexorable del propio proceso de dominio, se convierte en su objeto de conocimiento predilecto. De esta forma, objeto de estudio y tecnología del poder se integran e identifican dentro del contexto general de la dominación política.<sup>14</sup> La cientificidad se doblega ante el arte del poder y una específica racionalidad política comienza a entretejerse



enmascadamente. Para el particular objeto de estudio intelectual y político que se desprende del conjunto latinoamericano, todo lo anteriormente dicho ocurre durante el correr diacrónico del lapso institucional colonial-neocolonial. En esa etapa, los estudios sobre América Latina no forman en propiedad una profesión al servicio ni de una pedagogía ni de una investigación auténticamente latinoamericana, sino más bien, una forma nutriente de los centros de poder europeos primero y norteamericanos después. No es posible hablar aún de latinoamericanistas sino de intelectuales de Estado especialistas en el área de América Latina.

El estudio de Latinoamérica y sus realidades tercermundistas necesitan, en cambio, ser enfocadas desde la perspectiva de la historicidad de los pueblos y naciones que lo componen. Se convierte así —su cognoscencia— en la misión desmitificadora por excelencia ante las interpretaciones que intelectualmente se le imponen, así como una trinchera más desde la cual combatir por la solidaridad, integración y democratización en sentido pleno, de la vida del hombre latinoamericano. Recordemos las palabras de un latinoamericano genuino y visionario: “Más valen trincheras de ideas que trincheras de piedra”.

El latinoamericanista propiamente dicho surge como un proceso de toma de conciencia colectiva con respecto a la identidad continental de América Latina. El propio concepto de “América Nuestra” trasluce la intención del poeta antillano por significar una identidad latinoamericana que en no pocas ocasiones se pretende escamotear con la páfida utilización monopolica de la voz América por la potencia neo-colonialista de estas latitudes. La falacia truculenta que la Doctrina Monroe encerraba es blandida sutilmente por el poderoso verbo martiano.

Y de igual forma como Fannon planteaba que al intelectual colonizado le correspondía pasar por un proceso liberador en tres etapas (a saber, plena identificación con la cultura del conquistador; antítesis total ante el proceso cultural metropolitano; y, finalmente, una síntesis creadora y superadora a la vez, de los polos antitéticos que chocaron en el proceso del coloniaje), el latinoamericanista desarrolla un proceso de maduración que lo empuja al reto de incorporar, estudiar e impugnar el conocimiento previamente acumulado por los centros de poder en torno a su propia realidad. Luego, desde el interior de ese panóptico ideológico debe dar vida

y acto a una cosmovisión y a una estrategia de lucha enraizada en el propio anclaje cultural engendrado en su región, y a su vez, enfocada hacia el desarrollo del sentido de libertad, democracia y justicia social que tanto afecta a los intereses dominantes, cuando no se trata de mera retórica sino de auténticos procesos reivindicadores.

El *ethos* del latinoamericano es, pues, el de un ineludible compromiso con los urgentes procesos de subdesarrollo económico y político en su región. No es serio autoproclamarse latinoamericanista y a la vez señalar que se ejerce esta profesión como parte de un proceso motivado por una elección del libre albedrío intelectual. La neutralidad valorativa resulta, a estas alturas de la historia de las ciencias sociales, una proclama ingenua. El latinoamericanista es, pues, un transgresor de mitos por antonomasia. Y tiene ante su agenda permanente nada menos que la desmitificación interpretativa en los planos académicos y políticos que han desarrollado por más de cuatro siglos los centros de poder dominantes en América Latina.

Hoy día, cuando se plantea el problema de la reforma educativa, nos parece imprescindible exigir del latinomericamista una actitud más científica. No es suficiente la interrogante de si nuestro país pertenece o no al conjunto latinoamericano, de si somos y reproducimos una cultura latinoamericana, o por el contrario, si el girar durante el presente siglo dentro de la órbita dominante de los procesos culturales de los Estados Unidos ha secuestrado nuestra pertenencia e identidad hacia América Latina. Y aunque dicho maniqueísmo tenga su correlato en opciones opuestas que en la arena política se debaten para superar el problema de definición de soberanía, muy poco aporta desde la óptica de la particular científicidad que requiere el estudioso puertorriqueño de la propia realidad latinoamericana. Preferible es comenzar rastreando, en todo caso, la especificidad latinoamericana que se desarrolla en Puerto Rico histórica y culturalmente hablando. Y una vez rastreada, asumida y procesada, convertir dicha latinoamericanidad puertorriqueña en potencia pedagógica; en energía emanada de nuestra historia de pueblo, dirigida hacia proyectos nacionales de reivindicación e inserta, a su vez, en la agenda liberadora de los países del tercer mundo.

Menos importación de categorías foráneas. Menos imposi-

ción de esquemas extranjerizantes, no importa se trate de mimetismos nordómanos o de una fuerte dosis de occidentalofilia eurocentrista. A trabajar por desarrollar, desde este viejo mundo nuevo (hoy terciario dentro de las alineaciones en el tablero de la política y economía del planeta), nuestras propias categorías de entendimiento y de acción social.

## NOTAS:

1. El erudito mexicano Miguel León Portilla preside los trabajos conducentes en su país a la conmemoración de la efeméride cinco veces centenaria del 1492 y planteado el concepto "encuentro entre dos mundos" como substituto al ofrecido por la oficialidad española que, como todos sabemos, responde al intitulado de V Centenario del Descubrimiento de América. Para una crítica de este planteamiento véase "Encuentro de dos mundos: una propuesta superflua" escrito por Edmundo O.Gorman en: *La Jornada Semanal*, Domingo 7 de julio de 1985, México.
2. Ver de A. Uslar Pietri, "Godos y visionarios" en: *El Nuevo Día (Suplemento)*, Domingo 22 de junio de 1986, San Juan.
3. Ver de K. Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, Ed. Grijalbo, México, 1967. También de la Profesora Miriam Limoeiro, "El mito del método", Ed. Instituto de Investigación de Administración Pública, México, 1972.
4. Ver de Ibn Jaldún, *Al Muqaddimah (Introducción a la historia universal)*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1977.
5. De Juan Bodino debe consultarse, *Los seis libros de la República*, Ed. Herederos de Beveilaqua, Turín, 1590. (La obra es redactada en 1567). De Jerónimo Castillo de Bobadilla, *Política para Corregidores y señores de vasallos...*, Amberes, 1597.
6. La obra de Gonzalo Gómez de Cervantes es *Memorial sobre las cosas y gobierno de México*, s. L, 1599.
7. Para un estudio extenso sobre éstos y otros intelectuales del gobierno en la América bajo la época en que regía la Casa de Austria véase la tesis que presenté para optar por el grado de Maestro en Estudios Latinoamericanos intitulada: *Los orígenes de la Doctrina Indiana de Gobierno en Hispanoamérica*, U.N.A.M., México, 1985, y la que presento para optar por el grado doctoral en la misma especialidad intitulada: *El Gobierno del Estado español en Indias: nuevas consideraciones en torno a los estudios sobre el régimen virreinal en Hispanoamérica bajo la Casa de Austria*, U.N.A.M., México, 1987. Ambas tesis aglutinan los frutos de mis investigaciones por todo este último lustro en derredor



de temas relativos a la teoría del Estado en la época renacentista y abocados hacia el espacio hispano-indiano. En estas investigaciones nos hemos dado a la tarea de desarrollar una reflexión orgánica que, apretadamente, y para los exclusivos propósitos de este artículo, puede resumirse en: a) un estudio de la burocracia intelectual de Indias y de sus aportaciones al pensamiento científico-político con énfasis en la reflexión administrativa en su versión de corte absolutista; b) la inserción de estos intelectuales del gobierno indiano al interior de los amplios procesos socio-históricos que acontecen durante el Renacimiento Occidental; y c) el analizar todo este maderamen cognoscitivo como parte de las tecnologías del poder involucradas vía la razón administrativa y la propia praxis gubernativa por ésta orientada.

8. La enjundiosa y prolífera obra completa de Fernando Ortiz hace imposible cualquier esfuerzo de sinopsis dentro de los marcos de esta breve nota. Ello requiere —y en Puerto Rico es tarea por hacerse— de sesudas monografías. “Cuando las élites se empeñaban en ocultar las raíces africanas de la cubanidad —apunta su editor cubano— Fernando Ortiz emprende, entre los primeros, estudios sobre la cultura negra”. Entre éstas podemos mencionar en tanto en cuanto representan ricos testimonios del mestizaje caribeño en todo su esplendor: *Hampa afrocubana* (1906), *El engaño de las razas* (1945), *Historia de una pelea Cubana contra los demonios* (1959). Sobre otros temas que también inciden en la cultura popular cubana, aunque explorando otras coordenadas distintas a la afroantillanidad podemos, por igual, mencionar algunos títulos: *Entre cubanos* (1913), *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (1940), *Las cuatro culturas indias de Cuba* (1943) y *El huracán* (1947) entre otras.
9. El poema de Luis Palés Matos “Aires Bucaneros” debe escucharse en su versión musicalizada en: Roy Brown *Aires Bucaneros*, Discos Pueblo DP-1043, s. f.
10. El poema de Juan Antonio Corretjer “Oubao Maoín” debe escucharse en su versión musicalizada en: Roy Brown *Casi Alba*, Discos Lara-Yari-LY-002, Nueva York, 1980.
11. Ver de Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*, Ed. La oveja negra, Bogotá, 1967.
12. Ver de Rubén Blades y los seis del solar, *Buscando América*, Producciones Saravá, Nueva York, 1984.
13. Esto resulta cierto desde los tiempos de la Doctrina Indiana de Gobierno (vid. nota 7), hasta el tristemente célebre caso del proyecto “Camelot”. Vid. Manuel Maldonado Denis, “Sobre el uso y abuso de las ciencias sociales: el caso del proyecto Camelot” en: *Puerto Rico: Mito y realidad*, Ed. Antillana, Puerto Rico, 1979. (Tercera edición).
14. Para realizar un examen profundo de la vinculación y relaciones en general entre la arqueología del saber, la racionalidad política y las tecnologías y discursos del poder, hay que adentrarse en la extensa obra del genial filósofo francés, recientemente fallecido, Michel Foucault. Sin embargo, puede leerse rápidamente y con amenidad su efectiva síntesis de dichos temas: “Dioses, pastores y hombres: hacia una crítica de la razón política”, en: *Revista Siempre*, México, 1982.

**UNIVERSIDAD CONTEMPORANEA,  
PODER UNIVERSITARIO \***

*Pedro Juan Rúa*

**Amigas y amigos:**

Vamos a tener que reconocer que, además de una reculada conservadora (lo que ya sabemos), fue una distorsión conceptual de grandes proporciones. Y no es que en este escrito vayamos a refocilarnos nuevamente sobre la tan mentada Casa de Estudios del antiguo Rector Jaime Benítez, la cual muerta y sepulta está de largo tiempo. Pero como el antiguo Rector consiguió hacer pasar aquel concepto ante el país como si fuera un purísimo producto Orteguiano, y como continúa pretendiendo resucitarlo como tal en su último libro del mismo nombre, *La Casa de Estudios*,<sup>1</sup> nosotros vamos a aprovechar para releer con Uds. unos párrafos de aquel mismísimo Ortega que Don Jaime jamás nos citó. Si los hubiera citado, o si los universitarios de aquella época hubieran sabido hacerlos resaltar a modo de intelectual rebote, la distorsión referida no habría tenido tanta consecuencia.

Como en tantas otras cosas, fue a instancias de un magnífico libro de Don José Ferrer Canales que me percaté de las palabras de Ortega que ahora refiero. Decía el filósofo español: "La

Universidad no sólo necesita contacto permanente con la ciencia, so pena de anquilosarse. Necesita también contacto con la existencia pública, con la realidad histórica, con el presente, que es siempre un 'integrum'... La Universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún: tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella”.

Y concluía Ortega: “*Tiene la Universidad que intervenir en la actualidad como tal Universidad*, tratando los grandes temas del día desde su punto de vista propio —cultural, profesional y científico—. De este modo no será una institución sólo para estudiantes..., sino que, metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un *poder espiritual*...”<sup>2</sup>

En efecto, la institución universitaria debe imponerse como un *poder espiritual*, lo cual en el original subrayaba Ortega. En extremo sugestivo también de *nuestro* presente es ese escrito, porque los universitarios de todas las capas institucionales estamos comenzando a intuir *la posibilidad efectiva* de ese poder de los universitarios y de su institución, dentro de la formación socio-política colonial puertorriqueña. Todavía no sabemos discernir y precisar plenamente las vías y significados de la posibilidad de ese poder, de acuerdo. Pero podréis admitir conmigo que para adelantar ese discernimiento será conveniente considerar las dimensiones principales que caracterizan y peculiarizan a la Universidad contemporánea en relación a su inserción dentro de la sociedad civil y política.

Esa es la consideración que vamos someramente a hacer hoy aquí. Esas dimensiones peculiares contemporáneas de la Universidad han sido objeto de amplio debate internacionalmente, y ni remotamente vamos a pretender reproducir fielmente el mismo. Pero vamos sí a hacer referencia a vuelo de pájaro sobre algunos de los originadores de ese debate, y las expresiones que han hecho. Quizás esas referencias nos ayuden a orientarnos en nuestra particular inserción colonial y nacional.

En su expresión más general, la dimensión actual del mundo universitario que más me interesa subrayar hoy fue insuperablemente descrita, hace casi cuatro lustros, por Norman Birnbaum, entonces nuestro brillante profesor de “Historia y Sociología” en la New School for Social Research. Birnbaum aludía a la “porosidad” de las universidades, y conviene citarle: “The universities,

then, are overburdened and the tasks imposed upon them are not only overwhelming —given the quantitative dimensions of today's demands upon them for teaching and research— but often contradictory. The most obvious solution is the one that has been followed in the United States and which is being developed, at a very rapid rate indeed, in Europe: the internal differentiation of single institutions to deal with these varied tasks, and the concomitant differentiation of a university system or rather a system of higher education composed of different sorts of institutions, with different sorts of teachers. The obviousness of the solution, and the relative intellectual ease with which traditional administrative arrangements can be thought away (replacing them in practice proves rather more difficult, of course), ought not to obscure the consequence. In the effort to rationalize the functioning of a university suffering from its attempt to do too much (and, very possibly, to do what can no longer be done), the university *has lost its contours*. I referred to this condition earlier as the porousness of the universities. We may find another term for it, by referring to the functionalization of culture. The new arrangements proposed for the universities integrate them, usually upon the initiative of some form of central scientific and technical planning agency responsive to political considerations, with the present system of social divisions: the universities prepare the upper segment of the labor force for its future tasks, and the internal differentiations within university systems correspond to distinctions within that segment".<sup>3</sup>

En efecto, son cada vez más escasos los poros del tejido social, los espacios o intersticios de la formación socio-política donde no incide la institución universitaria o sus actores, sean estos sus funcionarios, sus profesores, sus estudiantes, sus empleados técnicos y de servicios. Y cada vez más carece la Universidad de "contornos" precisos que la deslinden de la formación social que la sustenta, Y esa interpenetración se da con las esferas de la producción "pública" y "privada", con la burocracia y el aparato del estado, con el mundo de la comunicación de masas y la acción cultural de extramuros, con las organizaciones sindicales y obreristas, con las instituciones laicas o religiosas de todo tipo, y sumo y sigo. En nuestro caso, piénsese tan sólo en la intrincada red de gestiones que nuestra institución suple en todas las direcciones de

la sociedad colonial, red que, por cierto, está siendo consciente y significativamente ampliada por el actual funcionario dirigente en los niveles de la Presidencia y las Rectorías. Entonces, también nuestra Universidad Nacional se desparrama y traslapa extramuros y pierde sus contornos, a la vez que, paradójicamente, afirma en ello su fisonomía propia.

Este planteamiento que hacía Brinbaum en *The Crisis of Industrial Society* era a la vez, y, obviamente, prójimo de otro que puntualizaban con gran persuasión varios pensadores franceses para la misma fecha, sobre todo, Alain Touraine y André Gorz. Esta faceta del asunto, la que ha sido ampliamente debatida y precisada desde entonces, se refería al papel gestor cada vez mayor de la institución universitaria en el desarrollo, reproducción, articulación y orientación de las fuerzas productivas principales en las formaciones sociales contemporáneas. En *La Sociedad Post-Industrial* decía Touraine: "El paso a la Universidad de masas significa, en primer término, que los estudiantes no pueden encontrar ya salidas en sectores profesionales bien delimitados y situados en la mayoría de los casos al margen del sistema económico. Médicos, abogados y profesores eran tres profesiones que hasta hace poco absorbían a la gran mayoría de estudiantes. Hoy estas salidas se han desbordado de dos formas: por una parte, un creciente número de alumnos ya no tiene salidas, ni siquiera termina sus estudios al ser eliminado por una selección progresiva y cuyos fundamentos nunca son explícitos. Por otra parte, y sobre todo, un creciente número de actividades intelectuales interviene cada vez más directamente en el sistema de producción. El crecimiento económico no reposa ya solamente sobre la acumulación de capital y la utilización de una fuerza de trabajo manual concentrada en fábricas industriales. Cada vez más depende del progreso técnico, de la investigación, de los modos de gestión, de la capacidad de prever y organizar".

Touraine añadía, con buen sentido de futuro: "Las técnicas intelectuales, las de las ciencias de la naturaleza y también las de las ciencias del hombre, se han desarrollado lo suficiente como para que la actividad universitaria no pueda definirse ya por la transmisión de una cultura y la preparación para profesiones 'sociales'. De aquí que el nuevo papel de la Universidad sea inseparable de una transformación económica y social más general. A partir

del momento en que el conocimiento se convierte en una fuerza esencial de reproducción, la organización de la enseñanza y la investigación *se transforman en un problema de política general y las posibles alternativas en este campo ya no pueden estar en función del respeto a las tradiciones ni de las exigencias propiamente técnicas*".<sup>4</sup>

En la formación colonial puertorriqueña este planteamiento concierne, para mí, sin dudas, a variadísimas esferas de la producción; pero hay una en particular aquí donde se dramatiza su importancia. Me refiero al mundo, por un lado, de la producción industrial de información, de comunicación visual y auditiva, de publicidad y propaganda, de archivo y distribución de datos, de cultura de masas gráfica y periodismo, etc.; y, por el otro, de la producción, *industrial también*, de educación post-secundaria y de conocimiento organizado, esto es, las universidades privadas y los institutos o centros de investigación de índole pecuniaria. En nuestro país, y esto lo confirman nuestros economistas sin asomo a dudas, éstas son las principales esferas de la producción capitalista que han estado, están y, todo indica, que estarán en continua y persistente expansión. Muchos de ustedes bien lo saben, por cierto, porque están en ellas. Y, ¿quién produce, en su gran masa y en primer lugar, a quiénes a su vez producen en estas esferas económicas expansivas, si no es precisamente la Universidad Nacional puertorriqueña y, en segundo lugar, las universidades privadas ya establecidas de largo tiempo?

Algunos de los vulgarizadores del debate sobre el "Information Society" —la "Sociedad de Información"—, tales como el "economic adviser" John Naisbitt en su ampliamente difundido *Megatrends*, llega a la necedad de decir que se necesita una teoría del "valor-información" que suplante a la "obsoleta" teoría del valor-trabajo originada por los economistas clásicos británicos y elaborada por Marx. No tenemos nosotros, sin embargo, que consentir tal necedad del mentado anglosajón para coincidir con Naisbitt cuando repite que hoy cada vez más la información misma, su reproducción, distribución y preservación es un componente *estratégico* de las fuerzas productivas.<sup>5</sup>

Para aquellas mismas fechas, otros sí valiosos pensadores también oriundos de la metrópoli imperial comenzaban a hacer señalamientos germanos con los referidos. John Kenneth Gal-

braith, quien con su *El Nuevo Estado Industrial* le daba voz de peso a cierta corriente del “democratic socialism” dentro de las clases y élites superiores estadounidenses, meditaba sobre las transformaciones ocurridas en las capas intelectuales vinculadas a la educación superior y a la investigación científica y les daba un sugestivo nombre: “el estamento pedagógico-científico”. Escribía Galbraith: “El estamento pedagógico y científico, al igual que la comunidad del mundo de las finanzas antes, recibe su prestigio del agente productivo que suministra. Potencialmente al menos se trata también de una fuente de poder... En este estadio el estamento pedagógico-científico no es ya pequeño, sino muy grande. Ni depende ya del apoyo de la riqueza privada; la mayor parte de su financiamiento procede del estado... Mientras tanto, la tecnestructura depende cada vez más profundamente del estamento pedagógico y científico por su necesidad de contar con fuerza de trabajo preparada. Necesita también tener unas relaciones íntimas con el sector científico de aquel estamento, para asegurarse de que está razonablemente al día en cuanto a innovaciones científicas y tecnológicas... El estamento pedagógico y científico sigue careciendo de conciencia colectiva, y ha vivido durante muchos años a la dominante sombra del poder empresarial... Pero es posible que el estamento pedagógico y científico no necesite ya más que una mano política enérgica y activa para convertirse en un instrumento decisivo del poder. Esto podría a su vez ser una amenaza para las asociaciones establecidas entre la burocracia y la tecnestructura...”<sup>6</sup>

Pero Galbraith, a la vez que proponía la capacidad creciente de poder y de acción política que estos procesos le permiten al nuevo “estamento”, no dejaba de señalar sus posibles inercias, desventajas y gravísimas debilidades: “El estamento pedagógico y científico, junto con sus aliados, la gran comunidad intelectual, tiene que superar dificultades formidables. Como cualquier otra fuerza política nueva, carece de confianza en sí misma... Por último, tanto el estamento pedagógico y científico cuanto la comunidad intelectual en general tienen como “handicap” la creencia en que su función es profesionalmente pasiva, que consiste en sentir y pensar, no en obrar. La probidad y la conveniencia defienden ambas esa pasividad. La política no es el oficio del intelectual ni del artista; ni el del educador ni el del científico. Sus

oficios se encuentran en el puro dominio del espíritu y de la inteligencia. Y ese dominio no puede sino mancharse al ponerse en contacto con el interés por los asuntos políticos. Todavía en el último milisegundo antes de la definitiva fusión nuclear se oirá al científico decir que el asunto del control atómico y de la seguridad militar corresponde en realidad a los políticos y a sus consejeros militares y diplomáticos".<sup>7</sup>

En el debate con Galbraith, por último lado en esta breve relación que hacemos de algunas fuentes, intervino también Noam Chomsky, quien junto a Gregory Bateson y Barrington Moore, Jr. forma el trío más brillante y creador de pensadores sociales norteamericanos vivos. Chomsky, uno de los verdaderos paradigmas contemporáneos del gran intelectual comprometido de por vida y hasta el tuétano con la acción socio-política transformadora, escribía sugestivamente: "It is a significant question, in an advanced industrial society, whether what John Kenneth Galbraith calls 'the scientific and educational estate' becomes an independent (hence often dissenting or even revolutionary) force, or, alternatively, accepts its role in social management. If the 'technical intelligentsia' comes to see itself as part of the work force of and advanced society and devotes itself to 'structural reforms'—in André Gorz's phrase— that 'create new centers of democratic power', the social impact might be significant. Radical transformation of any society is unthinkable without the active participation of those engaged in creative and productive work. One factor in the betrayal of the promise of socialist revolution has been the willingness of the technical intelligentsia to assimilate itself to a new ruling class, a process that bears comparison to the eager acceptance, in Western democracies, of a role in the expanding state management. But industrial civilization creates a technical intelligentsia that is not only extensive in scale but also increasingly a central element of the work force. Conceivably, the 'proletarianization of the intellectuals' may eliminate the role of the professional revolutionary intellectual with his vanguard party that expresses the interests of the inarticulate masses lacking in consciousness. It might, conceivably, make possible a new revolutionary movement in which, as skilled labor, state employment, service and administrative occupations, technology, and science absorb the mass of the work force, intellectual and manual workers



will not be so sharply separated as in the past, and the declining necessity for men to serve as tools of production will blur distinctions that have aborted earlier attempts to place the central institutions of an industrial society under democratic control".<sup>8</sup>

Como quizás Uds. saben, este aspecto de la proletarianización de los intelectuales y del profesorado universitario es para mí de máxima importancia y así lo hemos venido planteando para Uds. desde 1970. Más recientemente sugerí sus analogías y correlatos niveladores en todas las capas que pueblan la institución universitaria, y sus corolarios para la institución universitaria misma. Sin extenderme hoy en esto, ya que debo concentrar en el otro aspecto estratégico que he escogido, me reitero con toda firmeza en mi convicción de su presencia generalizándose en nuestro país, ya que, como indicaba en aquella fecha, *la industrialización de la inteligencia* es un proceso irreversible, con consecuencias políticas también de índole estratégica, claro está, si la conciencia de sus actores se transforma en praxis decidida e intrépida. Concluyo este apartado remitiéndoles, si es de interés, a mis escritos previos.<sup>9</sup>

## II

Obviamente, sin embargo, para medir plenamente los significados que pudieran tener en nuestro país estas consideraciones generales, es menester un examen multidimensional y prolijo del mundo universitario criollo en el seno de nuestra formación colonial. Ese análisis nosotros no lo hemos hecho más que preliminarmente, ni lo podríamos hacer aquí. De hecho, para que sea un producto válido, y, sobre todo, congruente con la propia hipótesis que lo sustenta, debe producirse como la acción investigativa y teórica colectiva de todos los cuerpos institucionales de la Universidad Nacional, no sólo sus trabajadores de la docencia y la investigación. Dentro de éstos, pienso yo, quizás desempeñen un papel orientador los universitarios más conscientes y atentos con la institución misma, quienes pueden ser los miembros del *partido universitario*.

De modo que en esta ocasión me limitaré a compartir con Uds. alguna estadística sobre las magnitudes de la población universitaria en nuestro país; son datos que pueden ayudar a hacerles

embocadura para aquel propósito. Vamos a tomar de conjunto las poblaciones de los mundos universitarios “públicos” y “privados”. Ese conjunto no es trivial ni gratuito, ya que todos conocemos la ósmosis generalizada entre ambas esferas de nuestro país, de suerte que la acción de una impacta inexorablemente a la otra. Desde nuestra particular perspectiva eso lo habíamos observado con anterioridad, y osamos citarnos: “... lo que (se) revela no es sólo la existencia de una comunidad interinstitucional de investigadores en las ciencias sociales e históricas, sino la significativa interpenetración ocupacional y laboral entre ambas instituciones (la privada y la pública). Muchos colegas han servido profesionalmente como docentes en ambas instituciones en diversos momentos; en (otros) casos se han movido ocupacionalmente de una institución hacia la otra, o viceversa”.

Y añadíamos: “Tenemos *plena* conciencia: los mundos a primera vista apartados de las universidades “pública” y “privada” se disuelven mutuamente en muchas zonas fronterizas. Esta realidad, incómoda para algunos que mantienen una caduca aprehensión al contagio con los gentiles, es para mí prometedora no sólo en la esfera de la acción intelectual, sino en la esfera de la acción social y nacional”.<sup>10</sup>

Observemos esas magnitudes, según se registran en compendios estadísticos del Consejo de Educación Superior y de la Administración Central (U.P.R.) para los años 1984-85, lo cual de paso las hace en alguna medida obsoletas por el lado de su adición. Recordemos que se refieren exclusivamente a la educación post-secundaria o superior, y no tocan la secundaria u otras áreas académicas subordinadas, con cuyas poblaciones en los grados avanzados a veces hay bastante tangencia.

**Tabla I — Matrícula a nivel universitario 1984-85 \***

|                                            |         |
|--------------------------------------------|---------|
| Universidad de Puerto Rico .....           | 54,455  |
| .....                                      | .....   |
| Otros organismos gubernamentales .....     | 3,462   |
| Instituciones privadas acreditadas .....   | 96,145  |
| Instituciones privadas autorizadas .....   | 1,404   |
| Centro de Estudios Avanzados de P. R. .... | 260     |
| Total de matrícula .....                   | 155,726 |

**Tabla II — Personal docente en la educación superior 1984-85 \***

|                                               |       |
|-----------------------------------------------|-------|
| Universidad de Puerto Rico .....              | 4,288 |
| .....                                         | ..... |
| Otros organismos gubernamentales .....        | 277   |
| Instituciones privadas a creditadas .....     | 5,051 |
| Instituciones privadas autorizadas .....      | 232   |
| Centro de Estudios Avanzados del Caribe ..... | 17    |
| Total del personal docente .....              | 9,865 |

**Tabla III — Personal no docente U. P. R. 1984-1985 \***

|                                      |       |
|--------------------------------------|-------|
| Recinto de Río Piedras .....         | 2,360 |
| Recinto de Mayagüez .....            | 1,183 |
| Recinto de Ciencias Médicas .....    | 1,581 |
| Otros Recintos .....                 | 1,514 |
| Total unidades académicas .....      | 6,638 |
| Total unidades administrativas ..... | 1,566 |
| Total del personal no docente .....  | 8,204 |

\* Fuentes: *Compendio de Estadísticas* 1984-85, Administración Central, U.P.R. y *Tablas Estadísticas*, Consejo de Educación Superior 1984-85.

Uds. ya habrán notado que ninguna de estas tablas trae relación alguna de los empleados “no docentes” en el mundo universitario privado. No me culpen; éste parece ser uno de los secretos mejor guardados de este país. El Consejo de Educación no tiene esas cifras ni las recoge; la Asociación de Universidades Privadas tampoco las tiene disponibles. En ambos lugares me indicaron que, aparentemente, tendría que solicitar la información a las instituciones privadas mismas, una por una. En esta ocasión no tuve ni el tiempo ni la paciencia para hacer tal cosa o, mejor dicho, dejo esa importantísima tarea a un investigador que se distinga más que yo en su minuciosidad.

No obstante, no vamos a quedarnos en esto con las manos vacías. He recogido varias opiniones ponderadas que me sugieren asumir que la cifra no puede ser mucho menor que la correspon-

diente a la universidad pública. Vamos a partir de ese criterio y a asignar esa cantidad a la privada, para propósitos de un cálculo que interesamos hacer. Pienso que Uds. aceptarán que este procedimiento es razonable. Veamos:

**Tabla IV – Población del mundo universitario 1984-85**

|                                                         |                    |
|---------------------------------------------------------|--------------------|
| Total de la matrícula .....                             | 155,726            |
| Total del personal docente .....                        | 9,865              |
| Total del personal no docente, U.P.R. ....              | 8,204              |
| Personal no docente, instituciones privadas (aprox.) .. | 8,204              |
| <br>Total población universitaria .....                 | <br>(aprox.) ..... |
|                                                         | 181,997            |

Redondeemos esta cifra a los 182,000. Ahora bien, estamos hablando de una población de adultos mayores de 19 años, ya que la inmensa mayoría de los estudiantes han cumplido esa edad al concluir su año de ingreso. De modo que esta cifra tenemos que ponderarla en relación a la población también adulta del país para ese mismo año, si queremos percatarnos de su significación.

El Censo de 1980 le adjudicó a Puerto Rico una población de 3,196,520 habitantes; el Informe del Gobernador de ese mismo año pone esa cifra en 3,176,000 habitantes. Cual sea el caso, imputémosle a esa magnitud aproximadamente un 4 por ciento de crecimiento hasta el año 1984-85, y situémosla en 3,300,000. En la pirámide de composición de la población del año 1985, los bloques poblacionales correspondientes a los grupos de edad de 19 años y menores suman de conjunto el 40 por ciento de la pirámide. Apliquemos ese porcentaje a la población del país en 1985, considerada en 3,300,000. Veremos que nos arroja una población de 1,320,000, menor de 19 años y, correspondientemente, una población adulta de 1,900,000, en el año de 1985.<sup>11</sup>

Es con esta población de 19 años cumplidos o mayores que tenemos que ponderar la población universitaria. La proporción resalta en la conciencia: *la población universitaria constituye así nada menos que el 9.2 por ciento de la población adulta de nuestro país*. Pero esperen, que hay más. Según la opinión ponderada del Dr. Rafael Irizarry, especialista en planificación educativa y

Director de la Escuela de Planificación del Recinto de Río Piedras, quien me autorizó a divulgarla, es probable que exista una población adicional de casi 20,000 estudiantes que no está disponible en estadísticas oficiales. Esta sería la población estudiantil de múltiples institutos de educación post-secundaria, tales como colegios y escuelas "técnicas" y vocacionales que otorgan títulos de dos años. Estos institutos no son definidos estrictamente como universitarios, pero ofrecen variados cursos de contenido universitario, y buena parte de su profesorado cuenta con cualificación de enseñanza superior y universitaria.

De modo que, considerando en su valor estas magnitudes, y posiblemente otras que se nos escapan ahora a la percepción, podemos afirmar con plena responsabilidad de nuestra afirmación y "grosso modo" que *la población total del mundo de la educación post secundaria y universitaria de nuestro país gira alrededor del 10 por ciento, de nada menos que la décima parte de la población adulta*. Ese es el peso demográfico específico del mundo universitario puertorriqueño en la formación civil y política colonial. ¿Hay alguna otra esfera demaricable en nuestra sociedad con datos comparables, a excepción de la esfera del estado colonial y sus aparatos de servicio?

Esto próximo no puedo afirmarlo con certidumbre, ya que carezco todavía de los datos comparativos precisos que me lo permitan, pero en verdad *dudo mucho* que haya país alguno donde se verifiquen proporciones tan apabullantes. Y esta duda abarca incluso a los países más "desarrollados" y de "alta escolarización", tales como nuestra metrópoli, Estados Unidos de Norteamérica, la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, Canadá, la Gran Bretaña y Francia, entre otros. Más aún se incrementa nuestra duda después de la lectura de un iluminador artículo de Janice Petrovich, titulado "Dependencia, Estratificación Social y la Expansión de la Educación Post Secundaria en Puerto Rico", cuya perspectiva abona a la nuestra.<sup>12</sup>

De paso, ya que mencionamos al país de Francia subordinándolo al nuestro en lo que respecta a estas proporciones demográficas, apuntemos aquí el hecho, de largo tiempo histórico, de que es la acción social de los universitarios franceses un *eje fundamental* de su sociedad política. Una y otra vez la acción del estudiantado, el profesorado y los trabajadores universitarios franceses

detiene en seco y reorienta los desmanes autoritarios del estado neoburgués. Esa virtud nos la recordaron multitudinariamente estas pasadas navidades los muchos millones de ellos que se congregaron durante varias semanas en París para detener al régimen. Nos la reiteran en la conciencia los 250,000 universitarios mexicanos que al momento que redactamos estos párrafos demandan a viva voz y en diálogo con su Rector, que la autoridad en la Universidad Azteca pase a manos de un *Congreso Universitario*, compuesto democráticamente por el profesorado, el estudiantado y los trabajadores de servicios universitarios de ese país.<sup>13</sup>

Estas proporciones y consideraciones, y en eso estamos de acuerdo, nada demuestran todavía en cuanto a la dirección de la acción social y política en nuestro país. Pero por lo menos concitan a la imaginación para que pensemos los universitarios puertorriqueños *si acaso no tenemos la potencialidad de incidir estratégicamente sobre la orientación, opresiva o liberadora del país, que asuma el estado colonial y la sociedad política*. Y tenemos que ejercer ese pensar haciéndonos cargo, por lo menos en alguna medida, de los procesos institucionales que sugerimos en la primera sección de este escrito. No fue en balde, repito, que los universitarios franceses, que tantas lecciones *intelectuales* llevan dándonos desde Descartes para acá, escribieran en sus paredes en 1968: “L’imagination au pouvoir! ¡La imaginación al poder!”.

### III

Ya en la conclusión de estas consideraciones se nos hace patente a la conciencia una gran paradoja. Como hemos visto, nuestro país es uno de los de más alto índice de escolarización en este planeta, por lo menos en el sentido poblacional e institucional al que hemos aludido. Esto no niega el dato que se ha venido acusando sobre el empobrecimiento lingüístico y comunicativo en el vernáculo entre nuestro estudiantado. Contrasta, sin embargo, y abismáticamente, con el hecho simultáneo de que se agiganta la desculturación idiomática dentro de las amplias capas del pueblo; así lo revelaron las estadísticas sobre analfabetismo absoluto y funcional, ya oficialmente reconocidas en, cuanto menos, 10.5 y 33 por ciento respectivamente.

Esa carencia de las virtudes intelectivas expresivas y comunicativas del vernáculo se torna deshumanizante y alienante para las clases dominadas, empobrecidas y marginadas, impedidas del acceso a nuestro "alto" mundo de la escolaridad. Dentro de esos sectores nacionales hay comunidades donde el analfabetismo absoluto cubre hasta la cuarta parte de la población e incluso la sobrepasa. Hace más de cinco lustros el belga Gunder Frank, quien se hizo *americano* a costa de trabajo intelectual sostenido para nuestras patrias, comenzó a fortalecer nuestro saber algo olvidado sobre el carácter crecientemente desigual y contradictorio que muestra el modo de producción capitalista en su expansión. Hoy ese "desarrollo del subdesarrollo", en sus dos caras antagónicas de la acumulación y la marginación que se distancian, avanza en nuestro país a galope tendido: desde la perspectiva de los niveles de escolarización va propiciando la formación de dos grandes bloques ciudadanos camino a perder todo contacto si no se actúa a tiempo para detener su distanciamiento.

Me pregunto yo: Este proceso desgarrador de ruptura cultural y educativa de nuestro país en dos bloques ciudadanos, ¿no es precisamente a los universitarios de todo tipo a quienes les impone una nueva y enorme responsabilidad? ¿No son, precisamente, los funcionarios universitarios, el profesorado, el estudiantado, los trabajadores universitarios, los primeros llamados a impulsar la recuperación idiomática, nacional y cultural, de nuestros paisanos? ¿No nos corresponde a todos nosotros *en primera instancia* actuar con toda determinación para contrarrestar el principal factor, *espiritual* como nos decía Ortega, que consolida y perpetúa aquella marginación entre las clases desposeídas y empobrecidas?

Y no me refiero principalmente a gestionar el acceso de estas clases a nuestro mundo educativo superior, objetivo de gran mérito, pero que sólo puede serlo de muy largo plazo. Me refiero a que la institución universitaria exija para todo el país una auténtica Reforma Educativa que esté orientada por la voluntad de la recuperación y el fortalecimiento del vernáculo en todas las capas de la nación que han sido afectadas, y que el inglés y otras lenguas sean colocadas en su justa perspectiva de segundos idiomas optativos. Me refiero a que la institución universitaria ponga en acción programas de acción comunitaria de lucha contra el analfabetismo y de recuperación de la lengua materna.

Me refiero a que los organismos dirigentes de la institución universitaria, sus Senados Académicos, Juntas y Asambleas de Facultad, de estudiantado, de trabajadores, exijan del estado colonial una orientación de la política pública en todos los niveles que asuma sin ambages la urgencia de la cuestión del idioma nacional puertorriqueño. La institución universitaria y sus diversos organismos dirigentes tienen *pleno derecho* a emplazar esa exigencia porque la Universidad Nacional es la legítima guardiana de la salud cultural del país, y eso nadie puede disputárselo.<sup>14</sup> Me refiero también a que la Universidad Nacional Puertorriqueña comience a considerar el promover la afirmación oficial del vernáculo en las esferas públicas y gubernamentales del país, como mínima medida jurídica que oriente sabiamente y proteja la política pública que sea pertinente. Como hemos visto, los intereses que se juegan en esta orientación son los de las más amplias capas del país, comenzando por sus sectores empobrecidos y subordinados y terminando por aquellos a quienes esta institución tiene que servir por sobre todo, esto es, su estudiantado.

En otras palabras, ¿no está hoy la Universidad Nacional convocada, como nunca antes en nuestra historia, a asumir el papel protagónico de paladín del idioma nacional puertorriqueño, en aras de los intereses espirituales y también materiales de las amplias masas de nuestra población? Mi opinión ya está dada. ¿Cuál es la vuestra?

Hace poco, el apreciado colega Dr. Rubén Dávila, inquiriéndome sobre *el partido universitario*, me decía: “¿Y cuál es su programa?” En aquel momento opté por que esperase mi respuesta, ya que hoy se la ofrezco, por lo menos preliminarmente y con la dimensión que las circunstancias permiten:

Uno: Amigo Dávila, el programa del partido universitario es el programa de siempre en toda universidad nacional que se precie de serlo: el programa de la liberación y de la lucha tenaz contra la opresión y el oscurantismo en todos sus aspectos. A ningún universitario auténtico debe tal cosa parecerle desusada. La universidad es libertad y lucha contra la dominación, y recientemente así nos lo recordó aquí en Río Piedras el Sr. Rector de la Universidad de San José de Costa Rica, Dr. Fernando Durán. En un Simposio Interamericano de Educación Superior auspiciado a fines del año pasado por la Universidad Interamericana, el Rector Durán



afirmó como cosa que es para él de todos los días, y que debería serlo para nosotros, que el concepto de universidad es totalmente inseparable de la lucha contra el militarismo y el guerrerismo. Esas palabras tan certeras vertidas por el universitario costarricense yo confío que serán tomadas en su rigurosa seriedad por los funcionarios universitarios criollos que invitaron a su colega.

Dos: En esta respuesta, por llamarla así, programática, no puedo omitir el remarcable párrafo final de un ensayo del Lic. Ricardo Alegría Pons, que lleva por título sugestivo *Pasión y agonía del proceso político puertorriqueño*, a saber: "La obvia y patente incapacidad del viejo partido patrocinalista (de Puerto Rico) para comprender a fondo la precaria frivolidad de la analogía 'Vida Buena' es igual a sociedad de consumo; o ya siquiera para concebir la posibilidad de otra dinámica política, más temprano que tarde lo condena a la extinción. A éste debería sucederle un nuevo partido cuya nota característica será el protagonismo ciudadano, en lugar de la inercia cívica; es decir, la promoción de la 'imaginación-creatividad', y el énfasis en el *ser más* en lugar del *tener más*. Como podrá apreciarse, éste será pues un partido atípico en relación con el viejo partido patrocinalista, en otras palabras, un partido descolonizador".<sup>15</sup>

Tres: En nuestro país el programa de la liberación y la descolonización quiere decir, sin dudas, muchas cosas. Pero para los universitarios, repito prioritariamente, soslayar la situación del vernáculo sería hacerle el más insensible caso omiso a un asunto que tiene carácter de situación límite, y poner en entredicho nuestra propia legitimidad institucional. Claro está, sobre esta cuestión los universitarios podremos tomar los pasos pertinentes, como podremos también optar por no hacerlo: después de todo, en esto también la libertad a lo Max Stirner es para nosotros imprecipitable. Ahora bien, si lo hacemos triunfaremos de una manera radicalmente sorprendente, os lo aseguro.

Si comienza a actuar por los caminos sugeridos, o por algunos cercanos, la Universidad Nacional Puertorriqueña podrá colaborar a contrarrestar el subdesarrollo y al dependencia colonial crecientes en el país, y hacerles la tarea un poco menos escabrosa a las promociones y generaciones que ahora están preparándose. Por eso no puedo escoger palabras más acertadas para casi darle

término a este escrito que las vertidas en Santo Domingo en 1970 por el Dr. Hugo Tolentino Dipp, durante la VI Asamblea General de la Unión de Universidades de América Latina. Tolentino Dipp, respetadísimo Rector por largos años de la Universidad Autónoma del hermano país antillano, y quien siempre supo reclamar para su institución y sus miembros el máximo espacio posible de aquel *poder universitario* que aludimos al principio, afirmó: "La Universidad latinoamericana no ha sido ni será nunca apolítica. Y esto así, porque la política es un fenómeno social que asume la categoría de ciencia y que involucra de una u otra manera, la economía, las clases sociales, el hombre individual, las instituciones, las filosofías, las ideologías, el Estado, etc. Es pues lógico que la Universidad también esté a su vez condicionada por ese fenómeno y asuma una actitud frente a él.

"Política es subdesarrollo y desarrollo, dependencia y libertad. ¿Cómo pedirle entonces a la Universidad latinoamericana que quiere vencer el subdesarrollo, que quiere romper con la dependencia, que se desea libre y democrática, que sea apolítica?...

"El mundo subdesarrollado que enmarca a la Universidad latinoamericana cuenta con toda una expresión política justificadora de la dependencia, la miseria, el analfabetismo y la inseguridad personal. Si los centros de enseñanza superior se quieren colocar en la vanguardia de la lucha contra el subdesarrollo, deben ser capaces de elaborar, con los argumentos que la verdad científica les presta, *su propia expresión política*".<sup>16</sup>

Y para concluir, cerrando nuestro ciclo de hoy, escuchamos reverberando nuevamente los ecos de unas frases del Ortega que no habíamos podido reconocer: "Entonces volverá a ser la Universidad lo que fue en su hora mejor: un principio promotor de la historia..."<sup>17</sup>

Muchas gracias.

30 de enero de 1987.

## NOTAS:

\* Ponencia presentada en el *Simposio sobre el estudio de la política puertorriqueña*, 19 de marzo de 1987, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

1. Jaime Benítez, *La casa de estudios*, Biblioteca de Autores Puertorriqueños, San Juan, 1985.

2. José Ferrer Canales, *Imagen de Varona*, Editorial Universitaria, U.P.R., 1973, p. 167.
3. Norman Birnbaum, *The Crisis of Industrial Society*, Oxford University Press, New York, pp. 152-153. (Subrayado nuestro).
4. Alain Touraine, *La Sociedad Post-Industrial*, Ediciones Ariel, Barcelona, 1969, pp. 101-102. (Subrayado nuestro).
5. John Naisbitt, *Megatrends, Ten New Directions Transforming Our Lives*, Warner Books, New York, p. 17, 1982.
6. John Kenneth Galbraith, *El Nuevo Estado Industrial*, Ediciones Ariel, Barcelona, España, 1967, Capítulo XXV.
7. J. K. Galbraith, *Op. cit.*, p. 413.
8. Noam Chomsky, *Problems of Knowledge and Freedom*, The Russell Lectures, Vintage Books, New York, 1971, pp. 74-76.
9. "La ubicación sociopolítica del estudiantado" (*Nueva Lucha*, 1970), reproducido en *Bolívar ante Marx* (Huracán, 1978); "La Universidad Nacional: Proletarización y Partidismo" (mimeo, U.P.R.), publicado parcialmente en *Claridad*, dic. 1985.
10. "Reseña" en *Revista de Historia*, A.H.P., Año 1, julio-diciembre 1985, núm. 2, p. 272.
11. Agradezco de veras la gentileza y diligencia de los distinguidos universitarios Dra. Linda Colón, Dr. Manuel Maldonado Rivera y Sr. Oscar Serrano, por el acceso a estos datos.
12. J. Petrovich, *Revista de Ciencias Sociales*, U.P.R., Vol. XXI, Núms. 3-4, Sep-Dic., 1979.
13. Véase "Paro en la Universidad de México", *El Nuevo Día*, viernes 30 de enero de 1987, p. 52.
14. Véase la sugestión inicial que hice sobre este asunto en *Idioma y acción cultural política* (mimeo), Comité de Intelectuales por la Soberanía, 1986.
15. Ricardo Alegría Pons, *Pasión y agonía del proceso político puertorriqueño*, Ediciones Compromiso, San Juan, 1984.
16. Hugo Tolentino Dipp, *Papel de la Universidad en la Sociedad Latinoamericana Contemporánea*, Nuevo Mundo, Rep. Dominicana, 1970.
17. José Ortega y Gasset, "Misión de la Universidad", *Obras Completas*, Madrid.

VI  
TECNOLOGIA  
Y  
LENGUAJE

## COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING (CALL): PROMISE AND REALITY

*Angel M. Arzán Santaella*

As a supplementary tool the Microcomputer will be an enhancement of language teaching methodology and have positive impact on language learning.

Jonathan Kozol sadly notes that one out of every three adult North Americans cannot read his book *Illiterate America*. Many commentators have made the same case for Puerto Rico and called for a diverse response. One alternative is the computer.

It is common knowledge today that computers are having a tremendous effect on our daily lives. Much of the research and development of the frontiers of computer science have occurred in the laboratories of large universities. Yet the incorporation of this technology has been only slowly implemented in the field of education and very unevenly at that.

The first strides in computers and data processing applications were directed toward numerical calculations. That wave continues and expands, but now attention is also being focused on computers with the rudimentary ability to reason. This emerging revolution promises that computers will be able to conduct natural conversations. For liberal education, intelligent machines which can understand and generate English, as well as other natural languages, mean we can quantitatively and qualitatively expand the frontiers of literacy through ICAI (Intelligent Computer Assited Instruction).

If this is true, we must examine the use of computers for language learning more closely. As a technological alternative, computers possess both advantages and limitations. Computers do only some things very efficiently. On the other hand computers deal rather poorly with reasoning and ambiguity. Just the kind of attributes so crucial in learning the formal language skills.

The use of computers as a tool for education in its broadest sense can be referred to as computer based education (CBE). CBE can be subdivided into (1) computer managed instruction for the *control* of learning (2) computer assisted instruction (CAI) for the <sup>1</sup>delivery of learning and (3) computer assisted testing for evaluating learning. At this time we are particularly interested in a branch of CAI, namely computer assisted language learning (CALL). Computer Assisted Instruction in the learning and teaching of language via CALL has not had a significant impact on the profession. Even though computers have not been used extensively in language learning the whole question of Computer Assisted Language Learning has drawn a great deal of criticism, much of it valid. The difficulties of CALL are real. Human beings can call upon their command of language systems and experience of and in the world to interpret differing inputs and respond to a speaker in a way that can be predicted before the fact (Higgins, 1984). At present no machine can even come close to this ability, or be a substitute for the input of human interaction.

The above is true because computer languages have simple and invariant rules of syntax. A computer language can easily match, pattern, count, store and sort, so it can do some things exceedingly well, like word processing, data communication and calculating large volumes of numbers. Conversely, reasoning and ambiguity are not at this point an integral part of computer programming. The crux of natural language is inference, which plays an important part in our understanding of language and enables use to connect facts which have no linguistic link. In other words part of any conversation is what the participants know about each others' beliefs, plans and goals, that is, the other speaker's underlying intentions. Adding to this complexity we have to consider that outside of very ritualized exchanges the exact words of a speaker cannot be predicted. Finally, since a general knowledge about the world is also crucial to language it is not

unreasonable to conclude that computers for the foreseeable future will only be supplementary tools (an addition to and not a replacement of other techniques).

Granting that present computer programs are not "talking machines" in any true sense of the word, the issue is should we relegate CALL to a minor role in language teaching and learning? One answer comes from Dr. Steven Krashen, a respected research and educator. He told an audience at the TESOL conference held in New York City in 1985 that teachers should erase all their drill language practice tapes and use the computer flexible disks for word processing. At a smaller presentation, in San Juan, Puerto Rico, Krashen told a group of teachers in July of 1986, that the only legitimate use for computers in ESL was word processing and that anything else was "fraud". Opponents also contend that since computers are only machines, they are faceless and dehumanizing and that the attractions of individuality and motivation are not worth the high initial investment in computer hardware.

Agreeing with Krashen, critics that have seen that most commercial language learning software is of the drill and practice nature, maintain that drill and practice exercises in the audio-lingual tradition are boring, limited to the sentence level and they ignore context and discourse features (Wyatt, 1984). Many a classroom teacher believes that any CAI must be math oriented because computers are not for text manipulation. Moreover even if computers can do something about teaching the manipulation of syntax and structure in grammar, computers can do nothing about communicative competence, which is the ability to use and understand a language to communicate or receive a meaningful message.

We believe that these criticisms miss the essential point, that Computer Assisted Language Learning is not limited to a singular narrow focus. First, they take grammar drill and practice exercises as representative of the whole field of CALL, something which does not have to be. Secondly, critics seem to be confusing the medium with its content. There is little recognition of the diverse types of CALL or of the advances that are being made in computer technology. I hope to show that computer assisted language learning can provide useful additional assistance to the language learner. There is no reason, pedagogical, theoretic-

tical or technical to keep even grammar-oriented CALL materials from being relevant to discourse, and reflect realistic situations and contexts (Hope et al., 1984).

Any discussion of Computer Assisted Instruction as applied to language must begin with a system that has survived and even thrived over a period of two decades. The PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations) project was first developed at the University of Illinois. It consisted of a large body of materials used for teaching several languages on a large time-sharing computer using the programming language TUTOR. TUTOR allows teachers to produce tutorial drills and help format and layout text to be displayed. Another pioneer in CAI was the "authoring language" PILOT. PILOT provides a simple format for input of questions and answers and ready-made routines for answer checking. The student's input is treated as a meaningless string of characters to be matched against an anticipated "correct" answer but with no explanation of what the problem might be (grammatical, inflection, spelling or typographical). Unfortunately both of these systems suffered from high costs and inflexibility, namely no remedial feedback.

However computer delivered language instruction is no longer the sole province of large time-sharing mainframe computers. In the last decade the decreasing cost of microcomputers has seriously dampened the problem of expense. But is Computer Assisted Instruction on personal computers worth any effort? There is some evidence that suggests that CALL works and is effective. As reported in the *Journal of Computer Based Instruction*, three research analysts from the University of Michigan produced a summary of research on Computer Based Education (CBE) effectiveness in secondary schools. The report was based on 42 studies, about 10% of which contained course content that dealt with language and reading. Achievement was evaluated and measured by objective pre and post tests. The conclusion was that CBE indeed had positive effects on student achievement at this level. Another study concluded that while not equally effective for all students or all learning styles, some learners were more adept at learning and using rules presented by Computer Assisted Language Learning than other students. What differentiated the effective and ineffective users seems to be cognitive modality i.e. the



relationship between how students view details in relationship to information background. Those who are field independent perceive details without being distracted by surrounding information. The field dependent person has a cognitive style that tends to address problems holistically and looks to other persons for clues. Basically field dependent learners liked and used PLATO lessons while field independent students did not like this type of CALL materials. This implies that different students with different learning styles might respond and benefit differently from particular types of CAI.

Ragosta (1982) and her colleagues made a convincing case for the pedagogical effectiveness of instructional CALL materials in the language arts (Wyatt, 1984). Research cited by Chapelle and Jamieson (1986, p. 29) indicates that CAI is typically as effective as regular classroom instruction and may require less time for mastery. Vance Stevens (Hope, 1984) reports in the same vein that many of the studies that have measured the effectiveness of CAI in the past fifteen years come to a similar conclusion. CAI is equal to or better than instruction with traditional media, and that this parity is accompanied by reductions in the time needed for instruction and by moderately favorable student attitudes towards computers. However, the evidence is scanty and real tests are yet to come.

Disagreements abound about what is the most effective means of teaching language. Yet, there is agreement that two factors have a positive effect on foreign language acquisition. One of these is that language teaching must be directed toward meaningfulness (the ability to use a language appropriately in a social situation or simply how much sense an utterance makes). The other factor is that students learn best when they are in a low anxiety environment. CALL has benefits that are in tune with these language learning factors. CALL is intrinsically motivating. It is a delivery system that allows active learner participation and control, and has provisions for immediate feedback, all within a non-threatening, culturally neutral environment.

What observers have railed against is the structured audio-lingual learning tradition that has characterized much past and present Computer Assisted Instruction. This refers to the kind of programmed instruction whereby material is broken down into

a series of clearly defined steps or "frames" each of which supposedly can be easily learned. Natural language is broken down into bite-size discrete chunks of form usually devoid of context or meaning. Students are not always or easily allowed a wide range of possible answers or anything approaching creativity in their responses. The language learner does not say what he/she wants, but rather what the program wants the language learner to say. However Computer Assisted Instruction does not have to be that way. Computer Assisted Language Learning is equally suited to enhancing intuition, exploration, experimentation and visual information processing. This can be seen if we look more closely at a wider scope of CALL.

If we are to seriously consider CALL, we must begin with a brief examination of the different types or ideas for different types of CALL. One kind of CAI that is usually associated with science teaching rather than language learning is the simulation. A simulation is an "intervention model" (Higgins, 1984). It simulates a real-life type situation where the user can change the process. The term "simulation" covers a variety of activities which involve decisions based on data from a realistic situation. Key to understanding simulations in language learning is process focus as opposed to problem focus, where choice can be random rather than deterministic. Hence in this type of CALL, students are asked to use English to explore a desert island, find treasure, or solve a crime by using and *giving* directions in the target language.

An example of a simulation referred to by various writers is Fotofit. Here the computer draws a face from random shapes of eyes, hair, mouth, nose, beard, and such, stored in computer memory. The learner studies the face and then tries to recreate it by typing instructions like "nose" or "mouth" and then must modify the description using comparative adjectives like "longer" or "wider". When the student is satisfied, he/she then asks for a comparison, and the computer responds with the differences between the original and the duplicate in sentences while both faces are presented side by side on the screen.

A number of assumptions are involved in this type of Computer Assisted Language Learning and the case to be made for CALL in general. Even when we are trying to focus on the teaching of structure or grammar, we are not necessarily talking about

explicit instruction; it could very well be implicit. While a grammar or lexical explanation can be called up by the user, it is not directly the "objective" of the "exercise". There is no attempt to judge or evaluate everything the student enters on the keyboard. Lack of fluency is handled by the computer stating that it does not "understand" a response and asking for clarification or indicating the obvious differences between the two faces of the simulation.

Another example of a CALL program is the game format. The point in a game is to overcome an obstacle or reach some goal. One of the essential features of the CALL game format is that the user is not subjected to "you're wrong, try again" feedback, but rather an "I won" reinforcement. Games can either be competitive (where there are points to be scored and the outcome may be win or lose) or collaborative in which a task must be achieved and all the participants; learner, learners or learners plus the computer work together to achieve the goal. Underwood (1984, p. 56) cites MYSTERY HOUSE (Sierra On-Line Systems, 1982) as an example of a computerized language learning game. The student enters a house, seen on the screen, and works his way through it, picking up clues on crimes. Communication is via two word commands on the part of the players. The program is highly interactive, involving the users in what is going on and not on the manipulation of language. Focus is on meaning instead of form. Nevertheless, *parsing*<sup>2</sup> can be installed and require input to be correct in order to proceed, so correct grammar becomes a necessary winning element of the game. It has been reported that incidental to the game is the interaction among the user/learners during the heat of battle: "Try this", "Type it this way", "Why don't we try that?" Collaboration among student peers has long been recognized as highly effective in the learning environment.

Naturally it is the desire of all language teachers to move their students from the simple word and sentence level to more expanded discourse including context and meaning. Microcomputers can be a help to the teacher in this respect.

It needs to be reiterated that one of the things that computers do well and fast is manipulate text. This ability fits in well with what John Higgins and Tim John (1984, pp. 71-73) call "exploratory programs". Their underlying learning principle is

cognitive, not the establishment of language habits but the development of what interlanguage researchers call "strategies" for educated guesses about the target language and its regularities. A variant of this theme described by both Underwood and Higgins is **STORYBOARD**.

This program contains a pre-written text (usually paragraph length) which the student does not see at first but must reconstruct. The computer screen presents only a helpful title to suggest a starting point and a host of dashes. The student must guess what the words are in the passage, at the same time they have the opportunity to ask for hints and help at any time if they wish. When a correct guess is made, the word appears everywhere it occurs in the text. An additional feature is an alternate form of 'Help' that supplies all the occurrences of a specified prefix or suffix, like all the "ing" endings, or to allow the student to see the full text flashed on the screen for ten seconds. Eventually, guessing words depends more and more on global understanding of both meaning and form. "The aim of the text game is to develop the students ability to form appropriate hypothesis and to guess intelligently..." (Higgins, 1984). **STORYBOARD** uses exactly what language theoreticians claim is the unique feature of human language: prior knowledge of the world, meaningfulness and prediction. Moreover we find not only the computer used in a non-traditional way, but we can make the point that computer based instruction can change the usually passive learner into an active student who learns by doing.

As further proof that the value of Computer Assisted Instruction is only limited by imagination and creativity and not the electronic or physical limits of the technology, we can concentrate specifically on the teaching of grammar as a case in point.

One format of "communicative" CALL involves the practicing of structure while asking questions about context such as:

Computer: Where do you go on Sundays (school, work, shopping, church, ice skating)?

Student: We go to church.

Or the computer could present sentences that do not make sense and ask the learner to correct them.

Computer: We go to school on Sundays.

Student: We go to church on Sundays.

Computer Assisted Language Learning is not restricted to the kind of drill and practice that is merely the mechanical manipulation of language. Grammar oriented CALL can use a type of CAI called a tutorial for teaching grammar. Here the program presents new information which can be coupled with exercises. Linked to the innovation of the CAI tutorial is the ability of the computer to analyze student input namely to diagnose errors from a memory store of common mistakes and give remedial advice. The program can also keep track of student progress, so revisions of the program can be made and individual problems pinpointed.

One specific example of a grammar tutorial is the German language program TUCO (Tutorial Computer) developed and used at Ohio State University. The program is designed to anticipate errors, give a presumably helpful message describing the nature of the error and then give appropriate examples and exercises. Since all typing and spelling errors can not be included among anticipated wrong answers, these types of mistakes receive a response like "Something is wrong here. Check your typing or spelling". A tutorial such as this need not be comprehensive, but can be developed into modules that concentrate only on difficult structures.

Another rather sophisticated method of tutorial error analysis is the answer processor DASHER developed at the University of Iowa and described in *Using Computers in Teaching Foreign Languages* (Hope, et al., 1984). DASHER does not use grammar rules to give messages to students but depends on visually pinpointing an error. Wrong characters in a learner's answer are replaced by dashes and the answer is then flashed back to the student for correction. This approach is known as pattern markup. With additional symbols indicating the type of error and generally uniform exercises, students can improve their performance as they progress through items. Even if real communication is not always the result, at least the diagnosis of errors should stimulate some lively and meaningful interaction.

Another CAI grammar program can be made to generate

items rather than use a fixed set of pre-written and stored sentences. Students can pick their own sentences following a model of words from pools of subject nouns/pronouns, verbs and direct objects. The program puts these words into a sentence. It can also attach appropriate verb depending on the subject and adds specific articles, noun markers, adjectives, etc. The student input is to gear the sentences toward the description of a person, place or thing and at the same time determine if a sentence is absurd, illogical or improbable, as prompted by the microcomputer.

A unifying thread or assumption that runs through many of the above forward-looking activities is that Computer Assisted Instruction involves changing the role of the learner from responder to initiator (Wyatt, 1984). In other words, the learner is in control of the flow of events and is allowed to relate directly to the subject matter in a personal way. The student creates his or her own learning experience (much like Papert's children's learning environment microworlds) in a somewhat controlled but nevertheless interactive<sup>3</sup> process.

The director of the Educational Technology Center at the University of California sums up the methodology of computer based education this way.

The computer may enable us to get back to a more friendly, educational system by making all our learners participants rather than the spectators they frequently are in our present book and lecture learning environments. (1987, p. 7).

To help accomplish this goal a unified effort is required. Currently it is held that one must draw on a number of different academic disciplines and how they relate to CAI to understand the process of language learning. The fields of cognitive psychology, computer programming and language acquisition research all contribute to the overall picture. Yet none of these fields is going to have as influential an effect as research in artificial intelligence (AI). Broadly defined, AI is those "qualities of a computer that resemble human intelligence: the ability to learn from experience, to reason, to adapt, and to handle relatively unpredictable natural language". (Hope, et al., 1984).<sup>4</sup>

An early harbinger of the stimulating and fascinating implications of AI for language learning, was the seminal program called

SHRDLU developed by Terry Winograd (1973). SHRDLU's table-top size world was made up of different colored three-dimensional objects: blocks, cones, and pyramids. The program could respond to extremely intricate natural English instructions by manipulating the objects on the screen. SHRDLU could even answer questions about where the objects were and could refuse to perform manipulations that were impossible like placing a cube on the point of a cone.

A type of AI program in current medical use is CADUCEUS. Computer programs like CADUCEUS using AI techniques are known as expert systems. CADUCEUS is an expert system used to aid medical diagnosis and to support laboratory testing. This program deals with the definition of a medical problem, the selection of reasonable strategies to be followed in its solution and the formulation of hypothesis and hunches. This last element may seem incongruous for a computer system but it is precisely this area of "fuzzy logic" that AI is being designed to work in. Fuzzy logic is that element of probability in computer operations that reasons from logic not deduction, and applies experience gained from past situations to new ones. That is to say, a program avoids clearcut yes-no decisions and substitutes a percentage-probability assessment. CADUCEUS accepts information on a patient from a doctor via a terminal, asks questions about symptoms, suggests appropriate lab tests and gives the most probable-diagnosis usually in a few minutes. Queried by a doctor the program will "explain" how it arrived at its conclusion *and* why the diagnosis is the most likely.

Another illustrative example is a well known conversational program called ELIZA developed by MIT's Joseph Weizenbaum (Ahmad, 1985). ELIZA can carry out a plausible conversation with a human typing at a terminal. Using a technique called "pattern matching", the program keyed in on specific words and responded with a prefabricated pattern of its own. One scenario of ELIZA passed the Turing Test.<sup>5</sup> A group of doctors listening to an exchange between a "patient" and a "doctor" (the computer) could not tell that one of the participants was not human!

A good example of applying Winograd's and Weizenbaum's models applied to language teaching is Higgins' GRAMMARLAND (1984), which creates "a miniature universe of discourse and a pro-

gram which will manipulate things in that universe, answer questions about its world, ask questions or do any of these things at random if the user merely wants a demonstration". A version of this can allow the learner to talk with a people, perform a task, ascertain facts (Does she play tennis?), draw a figure of continuous lines without retracing any one line in a dialog. Moreover, programs of this nature turn the tables, so to speak; that is, the computer stops being the taskmaster and instead is taught by the user.

A machine with a similar learning facility can be told new facts about its environment, which if they are consistent with its "world view"<sup>6</sup> will be incorporated and used with the same or another user. Therefore, the computer could "learn" about a new food or a different animal which was not present initially in its memory chips.

With the introduction of AI, we can begin to discuss a further extension of CAI applied to language learning, ICALL or Intelligent Computer Assisted Language Learning (also known as Intelligent Instructional Language Systems). ICALL systems can be used in the teaching of reading or even literary criticism because they have the ability to provide the knowledge underlying the interpretations of contextual information (delineation of strategies) and make connections between words for semantic representation (Stein, 1986).

Skiping for the time being Stein's sophisticated work we must keep in mind two limitations that will effect our work in the future. Since the computer is incapable of thorough semantic analysis of natural language input we need to; (1) avoid to an extent exercises where open-ended production of language by the learner is required as input to the computer and (2) we can't expect the computer for any time in the foreseeable future to process speech input.

On the other hand, to answer the critics positively, two further points must be made. One has to do with classroom methodology and the other with course content. First, the main impact no language teaching from psycholinguistics is that motivation and personality factors have an important effect on the eventual success or failure of the language learner. Therefore, in the classroom, an environment that gives greater emphasis to learner control than to psychological factors is a positive step to learning.



The second point affirms that CALL is capable of presenting an "opportunity" for hypothesis testing and intelligent guessing. In addition CALL places an emphasis on cognitive skills in the development of strategies for language learner and since a good CALL program in the lesson. We must remember there need not be any distinction between manipulation of grammar and vocabulary using the computer and Computer Assisted Language Learning for communicative competence. On the contrary, both Dobson and Hawkins (Amhad, 1987) find a need for "medium-oriented" language (sequencing of language form) as a "pre-communicative" first step to later communicative performance.

Both of these variables are something which CALL can provide in both technique and content and deserves closer scrutiny. Even if Dr. Krashen's judgement on the worthlessness of CALL is perhaps a bit extreme, it does represent a less extreme but a characteristic assumption: namely, that CALL specifically and computers generally as means of language acquisition and/or learning are a dim possibility in the distant future. We categorically reject that opinion. All the requisites exist for good CALL software that will allow both learner and teacher to manipulate variables in a program for such things as level of difficulty and speed of the program and to truly individualize instruction. Computer Assisted Language Learning in the future will not only be effective but will bring an almost limitless dimension to language learning.

## NOTAS:

1. Computer Assisted Instruction (CAI) is a means of teaching usually by means of a student-computer dialog in which the student and the computer take turns providing information to each other, and in which that information affects the course of the interaction.
2. Parsing is the machine analysis of the structure of a sentence/text issued by a human which may lead to another part of a program that provides some form of feedback for correction.
3. Interaction concerns a type of dialog or conversation between user and computer, and involves three aspects: (1) The type of input required of the stu-

- dent (multiple choice, fill in, numerical). (2) The method of analysis (matching or parsing). (3) Action taken after input (feedback). Bork, 1987, p. 137.
4. For the current state of the art and the progress being made in natural language processing. See Roger C. Schank "The Cognitive Computer: On Language, Learning and Artificial Intelligence". Addison-Wesley 1984.
  5. The Turing Test was devised by the British mathematician Alan Turing. It was a measure of whether a machine could demonstrate intelligence. In a game requiring two respondents —a machine and a human— a human interrogator tries to determine which of the unseen respondents is the human. If the interrogator can't tell or makes repeated errors in his choice then it can be said that the machine demonstrates human-like intelligence. Donald H. Sanders "Computer Concepts and Applications". McGraw-Hill, 1987, p. 94.
  6. Otherwise known as a knowledge-base or simply as a domain it is that part of the computer program which has both declarative and procedural knowledge. This domain can not be extremely complex, however, it is highly specific. The knowledge is presented to a programmer who actually writes the program. The parameters of the system must adhere to the following: (1) What knowledge belongs in the system must be clear. (2) How to represent that knowledge must be clear. (3) The vocabulary needed to interact with that information is not inordinately large. (4) The system is not expected to learn a great deal. Such "expert systems" exist today.

## BIBLIOGRAPHY

- Ahmand, Kharshid, et al., *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Bork, Alfred. *Learning with Personal Computers*. New York: Harper & Row, 1987.
- Chapelle, Carol and Joan Jamieson. "Computer-Assisted Language Learning as a Predictor of Success in Acquiring English as a Second Language". *TESOL Quarterly*. March 1986:27-46.
- Higgins, John and Tim Johns. *Computers in Language, Learning, Reading*, MA: Addison-Wesley, 1984.
- Honan, Patrick. "The Personal Computing 500". *Personal Computing*. October 1986: 117-127.

- Hope, Geoffrey R., Heimy F. Taylor and James P. Pusack. *Using Computers in Teaching Foreign Languages*. Orlando, FL: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1984.
- Stein, Mark. Cassette tape recording of paper presented at TESOL Conference. *Applications of Artificial Intelligence: Theory to Practice* (Computer-Assisted Language Learning). 16 March 1986. Alexandria, VA: Audio Transcripts, 1986.
- Underwood, John H. *Linguistics, Computers and the Language Teacher: A Communicative Approach*. Rowley, MA: Newbury, 1984.
- Wyatt, David H. *Computers and ESL*. (English as a Second Language) Orlando, FL: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1984.

## VII

# CREACION: POESIA

## L L E G A S . . .

**L**egas a mí  
como los barcos que regresan al puerto,  
circundado de peces y de algas,  
envuelto en la fragancia  
de maderas antiguas,  
transportando racimos y semillas,  
acosando vacíos silenciados.  
Inquieto colibrí,  
cuando con mi cuerpo te penetro,  
abarcándote,  
la bahía encuentra su nivel exacto,  
y el astro que se mira en los espejos  
sube hasta su invencible cenit capilar.  
No te vayas, muchacho,  
cervatillo de mi bosque de estrellas.  
Inúndame con la clara corriente de tus aguas,  
ánclame entre la espuma  
de tus nieblas extrañas,  
haz que vuelva a nacer  
en el secreto de tu llama.

*Beatriz Berrocal*

22 de septiembre de 1982

## M I C A S A

**N**o es una casa nueva,  
no tiene aire central,  
gabinetes de moda  
ni alfombras para hundirte  
hasta los muslos.  
Pero habita una niña  
que me inventa el amor  
todos los días  
y la casa se ilumina.

Por esa casa a veces  
circulan alimañas.  
Hay polillas, huecos en el techo,  
tablas raídas y goteras.

Pero hay voces que me llegan  
desde lejos o cerca.  
Y a veces vienen con estuche y todo;  
y el amor penetra en los resquicios  
y se cuela en todos los rincones.  
Por eso no me falta.

*Beatriz Berrocal*

20 de diciembre de 1982

## COMO UN LADRILLO ARDIENDO

**N**acer encadenada  
sin cadenas.

Libre

sin la emancipación  
del libre ser.

Atada a la caverna de mi alma,  
a mi propia conciencia,  
a mis anhelos, secretos, mi ilusión.  
En fin, a mi trunca soledad de soledades.

Esclava de mí misma.

Yo, el tirano

y el siervo

en una sola pieza,  
como un ladrillo ardiendo,  
como las dos caras de la moneda forjada al fuego.

Aquí estoy en la celda que construyo,  
reclusa tras las rejas de mis sueños,  
cautiva de mi propia libertad.

*Margarita Gardón*  
Departamento de Inglés

## I S L A S

**I**nsulas, islas, islotes, islitas —  
 eso somos los hombres  
 de este siglo de piedra.  
 Islas separadas por océanos y cielos,  
 alambradas de púa y murallas de hierro.  
 Islas de piedra, islas de asfalto negro,  
 tierras yermas, desiertos habitados  
 por hombres y mujeres fantasmas,  
 maniqués de paja con corazón de hielo.

*Carmen Judith Vilanova*  
 Departamento de Inglés

## M O M E N T O S

**L**a vida plena se nos da sólo  
 en preciosos fugaces momentos.  
 Momentos en que el ser propio  
 y del otro se muestra luminoso,  
 lleno de amor y vida.  
 Momentos en que el alma vuela  
 como los pájaros a encontrar  
 otras formas y otros cuerpos  
 como ella que le llevan a un cielo  
 o tal vez a un infierno dantesco.  
 Un mosaico de momentos del ser,  
 momentos nada más, eso es la vida.

*Carmen Judith Vilanova*  
 Departamento de Inglés



VIII

RESEÑAS Y  
COMENTARIOS

## CODIGOS DE TRANSFORMACION EN TORNO A DIONISOS: COLOQUIO SOBRE ANTROPOLOGIA Y TEATRO ANTIGUO

*Brunilda Cotto Ibarra*

El coloquio internacional: "Antropología y Teatro Antiguo" celebrado en Montpellier y Arles, del 6 al 8 de marzo de 1986, reunió a participantes de Chile, Egipto, España, Francia, Grecia, Inglaterra e Italia. El enfoque de las ponencias fue esencialmente interdisciplinario, como lo sugieren algunos títulos: "Medicina y tragedia"; "Estado de embriaguez y teatro"; "Lo femenino y lo masculino en la comedia antigua"; "Los disfraces en el teatro de Aristófanes"; "Rito, mito y teatro antiguo"; "Bacanales en torno al Pic Saint Loup"; "Arqueología del vino en la región de Languedoc".<sup>1</sup>

Dos actividades complementarias a las conferencias fueron: la proyección del video *Las Bacantes* de Eurípides, interpretada por la compañía de Teatro Greco Di Siracusa y la visita al claustro de Saint-Trophime en Arles, donde se llevó a cabo una magnífica exposición de máscaras antiguas. Paso de inmediato a reseñar la primera experiencia.

Como sabemos, en esa obra de Eurípides la estructura de la tragedia, como la re-organización de los códigos de transformación (vestimenta, máscaras, pelucas, peinados) están vinculados:

1) a la acción dramática e inversión de roles de los actantes; 2) las complicaciones en torno al mito de Dionisos. Penteo, a comienzos de la tragedia aparece con el poder que caracteriza a un alto mandatario, luego este poder se desvanece ante la presencia y poder de Dionisos. Es en este estado primero que Penteo quiere restablecer el orden y sensatez en Tebas, luego que las mujeres tebanas se hallan embriagadas con el culto a Dionisos. La extra-limitación o *hybris* de Penteo no sólo consiste en afrentar al dios y castigarlo, sino además, en lo que un crítico llama “la arrogancia de la razón pragmática”.<sup>2</sup> Cuando el personaje incurre en la *hybris*, el ritmo del relato se acelera. La escena del mensajero sirve como acción diágena para que se produzca la peripecia o cambio de suerte del héroe trágico. “El perseguidor se vuelve perseguido”, dice Jan Kott, “la víctima (Dionisos) se vuelve verdugo”.<sup>3</sup> Según Kott estas permutaciones de roles son paralelas. Es Penteo quien será destruido y descuartizado como una bestia. Esta inversión conlleva también un *espectáculo*.

Cuando presenciamos el montaje del grupo de Teatro Antiguo de Sicilia obtenemos una nueva vivencia de que esta compañía ha sabido transmitirnos en qué consiste el espectáculo: el discurso plástico no cede su poder ante la sonoridad de la palabra, no lo delega, es un actante en sí mismo y crea la imagen del espectáculo. Verbigracia, la escena de la anagnórosis de Ágave, posiblemente, la parte más conmovedora de esta tragedia, el director de la compañía se valió de una “máscara”, especie de muñeca enorme, grotesca que materializa este código dinámico de cambio, transformación en la tragedia de un estado de embriaguez, éxtasis en que se encuentre Ágave como resultado de sus libaciones en el Monte Citerón a un estado de dolor, reconocimiento de haber matado a su hijo Penteo. El paso de un estado a otro se transmite, como dije, con la ayuda de la máscara: la enorme muñeca que avanza ante los ojos del espectador es Ágave poseída por el culto de Dionisos, pero al momento de la cruel anagnórosis Ágave sale expulsada de la grotesca máscara y se convierte en una figura escualida, pálido rostro encerado, peplogrisáceo, ésta yace atormentada en el suelo. El discurso plástico del disfraz y el maquillaje nos transmite el contraste del aparato grandioso proyectado mediante la máscara contra la figura de la “desdichada” Ágave (así le llama el Coro).

La máscara es siempre portadora de un poder mágico-religioso y Dionisos es la divinidad más afín con las máscaras; sobre este particular dice Paulette Ghiron:

Dionisos est le dieu des masques. Il est par excellence le dieu masqué. Plusieurs documents le représentent avec son cortège, brandissant des masques accrochés au thyrses, longue hampe de bois pourvue de son sommet d'une pomme de pin. Cet accessoire, ainsi que la panthère souvent représentée comme monture du dieu, rappelle les liens qu'entretient Dionysos avec le culte oriental de Sabazios et de Cybèle. On notera que le masque dionysiaque n'est pas seulement le couvre-face mais une tête coupée, véritable casque qui emboîte toute la tête. La tragédie d'Euripide, les Bacchantes, est sans doute l'oeuvre qui présente de la façon la plus complète la problématique du masque dionysiaque et celle du dieu lui-même: Agavé, rendue folle par le dieu, apparaît sur la scène brandissant au bout d'un bâton la tête de son fils qu'elle vient de décapiter (...) <sup>4</sup>

La imagen ritual de Dionisos, según P. Ghiron, se representa a veces con la imagen de una cabeza puesta sobre una estaca o dentro de una canasta. La máscara dionisiaca recuerda siempre al hombre la parte bestial que duerme en él, la máscara es signo de alteridad e instrumento de conocimiento. El discurso plástico de la máscara se caracteriza por ser una mezcla ambigua de características humanas y tiene trazos de bestialidad: "La frente abultada, la nariz chata, los pómulos deformes subrayan la expresividad de dos elementos: la mirada de los ojos desmesuradamente abiertos, fijos y fascinantes que miran de frente; la boca abierta estirada, una risa enorme que puede ser un grito". Aseguran los especialistas que Dionisos, (como la gorgona), es el gran "gritón", el gruñón, el dios que aulla. <sup>5</sup>

La exposición de máscaras en el claustro de Saint-Trophime en Arles nos ofreció una experiencia de conocimiento interesante. Las dos dificultades primordiales en el estudio de este espacio discursivo reside principalmente en distinguir la función, utilización de las máscaras de la Antigüedad entre máscaras de teatro, máscaras fúnebres y las máscaras de culto. La otra dificultad es sobre el material perecedero en que estaban construidas las máscaras; pues no hemos conservado ningún documento auténtico. Una muestra de un diseño de un "oscillum" llamó especialmente nuestra aten-

ción. Se trata de una especie de máscara "mormolykeia" que se suspendía en los árboles del campo a menudo cerca de los santuarios alusivos al dios; estos "oscilla" se balanceaban a la voluntad del viento. Por la boca se suponía que pasaba un aire purificador y fertilizante.

La figura de Dionisos juega, pues, un papel complejo en la cultura antigua: dios que evoca los ciclos de la naturaleza como la muerte y resurrección, dios del vino y de la danza relacionado con rituales extraños y ambiguos como el "diasparagmos" (desmembramientos de animales capturados), la omophagia (consumo de la carne cruda).<sup>6</sup>

Estas muestras del teatro antiguo tienen un valor de referente de actualidad el cual se nos ofrece como un dispositivo significativo siempre nuevo. Si otras antiguas culturas provenientes de Egipto, Mesopotamia, América nos enseñaron la gran capacidad de presencia de la imagen, el modelo griego añadió algo más y es la materialización de la representación: la máscara de teatro, la imagen y la representación de la imagen; el icono y el valor de presencia del icono, formas discursivas que tanto han explotado las culturas posteriores, en otros contextos, principalmente la nuestra, en la era post-modernista.<sup>7</sup>

## NOTAS:

1. Los títulos de estas ponencias corresponden, respectivamente, a los investigadores siguientes: J. Jouanna (Universidad de París IV), P. Villard (Universidad Aix-Marseille I), Suzanne Said (Universidad de Strasbourg), Fr. R. Andrados (Universidad de Madrid). El último título citado se refiere a la temática de una exposición en la Biblioteca Universitaria de Paul Valéry (Montpellier III).
2. Véase: Jan Kott, *Manger les dieux: Essai sur la tragédie grécque et la modernité*, (París: Payot, 1975, p. 156.
3. *Ibid.*, p. 159.
4. Catálogo de la exposición: *La máscara de teatro en la antigüedad clásica en el Claustro de Saint-Trophime*, Arles, Francia (marzo-abril 1986). Este catálogo fue preparado por Paulette Ghiron-Bistagne profesora de la Universidad P. Valéry, Montpellier, y responsable del Grupo Interdisciplinario de Teatro Antiguo.
5. *Ibid.*
6. *Ibid.*
7. Tomo esta denominación de "post-modernismo" del filósofo francés Jean François Lyotard, *La condition postmoderne*, París: Minuit, 1979.

EN TORNO A *FE DE ERRATAS*, DE ERNESTO ALVAREZ

*José Emilio González*

Es una fiesta para el espíritu la pluralidad de manifestaciones creadoras en la vida de Ernesto Alvarez. Ernesto es, creo yo, antes que todo, un artista gráfico: grabador, dibujante, pintor. Pero también es poeta y ensayista: autor de varios libros. Los valores plasmados en la polifacética obra de Ernesto Alvarez han sido ya públicamente reconocidos, aunque muy probablemente no se le ha hecho todavía toda la justicia que él merece.

Ahora, otra vez, Ernesto nos aporta lo inesperado: una novela, *Fe de Erratas* (Santo Domingo, República Dominicana, Impresora Alfa y Omega, 1985), que trata de la vida de los puertorriqueños en Nueva York. Sobre esta primicia novelística quisiera hacer algunas observaciones.

Para un borincano todo lo que Ernesto Alvarez plantea en *Fe de Erratas* es de sumo interés. También debe serlo para los latinoamericanos, puesto que muchos de los problemas a los que tienen que enfrentarse los boricuas en Nueva York y otras ciudades de los Estados Unidos son muy semejantes a los que han vivido y viven nuestros hermanos procedentes de las repúblicas del Sur y del Centro, que por tantas razones han tenido que trasladarse al Norte del continente americano.



Desde el punto de vista estructural, *Fe de Erratas* quizás no sea tan impresionante, puesto que las técnicas de composición empleadas por Alvarez son bien conocidas —y muy practicadas por los narradores latinoamericanos, por lo menos desde los tiempos de Carlos Fuentes para acá. Sus raíces se hallan en James Joyce, Aldous Huxley, John Dos Passos y William Faulkner. Sin embargo, nos conmueve ese acucioso y penetrante sentido de la realidad que es uno de los pilares más fuertes de la obra. Porque tal sentimiento sólo puede ofrecerlo una persona que haya vivido —en la carne y en el hueso— las experiencias de un criollo en Nueva York. Ernesto Alvarez ha logrado transmitirnos las cualidades de esas vivencias, en forma tal que nos estremecen. Por ejemplo, inolvidable resulta la descripción del sódido cuartucho en que se aloja el joven Julián Candelas y su batalla con las cucarachas. Se nos ponen los pelos de punta y sangran nuestras entrañas cuando contemplamos cómo Tito —joven criado en el arrabal o sea en el *ghetto*— es torturado por los policías y alguaciles de la ciudad. Tito es una víctima de los prejuicios contra los puertorriqueños, los hispanos y los negros. Vibramos con los manifestantes, con los huelguistas que en las calles de la Capital del Imperio se atreven a gritar: “¡Jíbaros sí, yanquis no!” Seguimos de cerca —unas veces con simpatía y otras con desagrado— las peripecias de la vida de Rosa María, nacida y criada en Puerto Rico, que en Nueva York termina por llamarse Rose Mary. Y hay tantas cosas en *Fe de Erratas* que nos hablan del existir borinqueño en un ambiente cultural hostil, económicamente opresivo y deshumanizante.

A través de personas, que parecen carne de nuestra carne y alma de nuestra alma como Julián Candelas, José Pablos Caraballo, el Poeto, Rosín, Tito, el Pequeño, Diosdado, palpamos la tragedia del colonialismo político, económico, social, en fin, totalitario, que nuestros coterráneos sufren en nombre de la libertad y de la democracia. En Mr. Goldfincker, el autor nos da la imagen esquematizada de un Mr. Danger, capitalista explotador, de nuestros tiempos. Allí vemos al cubano que le dio la espalda a la Revolución en su patria y se marchó a Nueva York donde se hizo rico aprovechándose de la indefensión económica de jóvenes latinoamericanas. En Lisa tenemos a la mujer anestesiada; tal vez ha llegado al cinismo por el efecto atrofiante de la Gran Urbe en su sensibilidad. Y no puedo creer que Candelas —el rebelde de

la Universidad, el eterno rechazado por exceso de preparación, el maestro de los insurrectos— terminara en profesor aburguesado y acomodaticio. Ese espíritu revolucionario no puede extinguirse, como bien lo declara en forma lapidaria el capítulo final.

Estas y muchas cosas buenas más hay en *Fe de Erratas*. Pero, como obra primeriza, no deja de tener defectos. Algunas secciones parecen estar de más, como por ejemplo, la que va de la página 37 a la 43, la novela "Rosa María", que no es una novela, por Guillermo Alvar, y los poemas del Poeto. *Per contra* quisiéramos saber mucho de Lisa, Bacho, Tito, el Pequeno, o hasta del mismo Candelas. Sentimos que nos falta información.

En cambio, es admirable ese español que puede darse el lujo de incluir algunos barbarismos anglofonos sin caer en el guille de un neorricanismo en falsete. Hay fluidez y precisión en esa lengua. Hay tesoros de expresividad. Así puede comprobarse, por ejemplo, en el pasaje que se halla en las páginas 134-135. Allí la dama que habla puede ser Lisa o Rosin, pero no le debe nada en riqueza expresiva a la China Hereje.

Mientras leía esta novela no podía menos que recordar a la inmortal *Spiks*, de Pedro Juan Soto, a *La noche que volvimos a ser gente*, de José Luis González, a *Harlem todos los días*, de Emilio Díaz Valcarcel, obras de grandes creadores donde despliega la vida de nuestros paisanos desterrados.

Es muy posible que esta obra necesitara más meditación previa y más pulimiento, pero son tantos los dones con que nos regala, es tal su reverberación de vida y su autenticidad, que de momento nos olvidamos de aquellas escaseces, y tenemos que aplaudir el proyecto creador de Ernesto Alvarez. *Fe de Erratas* sugiere otro título: *Fe de ratas*, utilizando la metáfora de los famosos roedores como símbolo de aquellos que orpimen y explotan a nuestros hermanos en los Estados Unidos.



~~Bo~~