

EDITORIAL MAR CARIBE

ISSN: 3121-2069

REVISTA DEL MAR CARIBE

VOL. 1, NÚM. 1, 2025

PUBLICACIÓN SEMESTRAL:
JULIO-DICIEMBRE



COLONIA, URUGUAY

Revista del Mar Caribe ®

Volumen 1, Número 1, julio-diciembre,
año 2025. **Fecha de publicación:**
05/11/2025

Autores del número:

Josefina Arimatea Garcia Cruz, Mónica Beatriz La Chira Loli, María Maura Camac Tiza, Ysaelen Josefina Odor Rossel, Osmart Raúl Morales Chalco, Paul Gregorio Páucar Llanos, Raphael Santiago Mendoza Delgado, Andrea Mercedes Alvarez Rubio, Ruben Dario Mendoza Arenas, Marisol Paola Delgado Baltazar, Loyo Pepe Zapata Villar

© Josefina Arimatea Garcia Cruz, Mónica Beatriz La Chira Loli, María Maura Camac Tiza, Ysaelen Josefina Odor Rossel, Osmart Raúl Morales Chalco, Paul Gregorio Páucar Llanos, Raphael Santiago Mendoza Delgado, Andrea Mercedes Alvarez Rubio, Ruben Dario Mendoza Arenas, Marisol Paola Delgado Baltazar, Loyo Pepe Zapata Villar, 2025

Revista del Mar Caribe ®

Editado por:

Editorial Mar Caribe ®

www.editorialmarcaribe.uy

Dirección: Av. Gral. Flores 547, 70000 Col.
del Sacramento, Departamento de Colonia,
Uruguay.

Email:

contacto@editorialmarcaribe.uy

Diseño de carátula e ilustraciones:
Editorial Mar Caribe

Revista electrónica disponible en:

<https://revista.editorialmarcaribe.uy/actual/>

Formato: Electrónico

ISSN: 3121-2069

ARK: [ark:/10951/rmcv1n12025.pdf](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:org:arameo:1n12025.pdf)

Editorial Mar Caribe (OASPA): Como miembro de la Open Access Scholarly Publishing Association (OASPA), apoyamos el acceso abierto de acuerdo con el código de conducta, la transparencia y las mejores prácticas de OASPA para la publicación de libros académicos y de investigación. Estamos comprometidos con los más altos estándares editoriales en ética y deontología, bajo la premisa de «Ciencia Abierta en América Latina y el Caribe»

OASPA

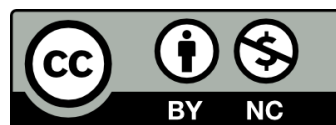
Revista del Mar Caribe es editada por Editorial Mar Caribe, firmante N° 795 de 12.08.2024 de la [Declaración de Berlín](#)

"... Nos sentimos obligados a abordar los retos de Internet como un medio funcional emergente para la distribución del conocimiento. Obviamente, estos avances pueden modificar significativamente la naturaleza de la publicación científica, así como el sistema actual de garantía de la calidad..." (Max Planck Society, ed. 2003., pp. 152-153).



[CC BY-NC 4.0](#)

Los autores pueden autorizar al público en general a reutilizar sus obras únicamente con fines no lucrativos; los lectores pueden utilizar una obra para generar otra, siempre que se dé crédito a la investigación, y conceden al editor el derecho a publicar primero su ensayo bajo los términos de la licencia CC BY-NC 4.0.



Revista del Mar Caribe, de Editorial Mar Caribe, se adhiere a la "Recomendación relativa a la preservación del patrimonio documental, comprendido el patrimonio digital, y el acceso al mismo" de la UNESCO y a la Norma Internacional de referencia para un sistema abierto de información archivística ([OAIS-ISO 14721](#)). Este libro está preservado digitalmente por [ARAMEO.NET](https://arameo.net)

ARAMEO.NET

Editorial Mar Caribe

Revista del Mar Caribe
(Vol. 1, Núm. 1, Año 2025)

05 de Noviembre de 2025
Colonia del Sacramento, Uruguay

Comité editorial

Revista del Mar Caribe ®

Período: 2025-2029

Propiedad y gobernanza

Josefrank Pernaleté Lugo

ORCID: [0000-0002-6625-1334](https://orcid.org/0000-0002-6625-1334)

Editor Jefe

Josefrank Pernaleté Lugo, Editorial Mar Caribe de Uruguay, Argentina y Perú. [Scopus Author ID: 57991727500](#). Contacto: jpernaleté@editorialmarcaribe.es Investigador Renacyt-Perú: [P0272460](#). Ver: [Ficha Renacyt](#)

Comité científico de apoyo al editor

Coordinador del comité de ética

Yohanna Guadalupe Schwarth Villavicencio, *Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), Coro. Venezuela.*

Coordinador de Lingüística y Literatura

Pablo Enrique Arellano García, *Universidad de Los Andes (ULA), Mérida. Venezuela.*

Coordinador de Humanidades y Ciencias Sociales

María de los Ángeles González Rodríguez, *Universidad Central de Venezuela (UCV), Caracas. Venezuela.*

Coordinador de Eco Innovación

Carlos Velazco Sánchez, *Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Lima, Perú*

Departamento de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+I)

Jenifer Hernández Paredes, *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Los Teques. Venezuela.*

Carolina Rendón Uzcategui, *Universidad Central de Venezuela (UCV), Caracas. Venezuela.*

Carlos Andrés Pérez Hurtado, *Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Táchira. Venezuela.*

Departamento de Normalización, Edición y Maquetación

Yelitza Sánchez Cáceres, *Editorial Mar Caribe (EMC), Lima. Perú*

Jesús Eduardo Pacheco Díaz, *Universidad de Carabobo (UC), Valencia. Venezuela*

Raúl Eduardo Trejo Pacheco, *Editorial Mar Caribe (EMC), Lima. Perú*

Edson Cáceres Zambrano, *Universidad de Carabobo (UC), Valencia. Venezuela*

Consejo de Redacción

José Alexander Colina, *Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), Coro. Venezuela*

Luis Alberto Rodríguez, *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Barcelona. Venezuela*

Eleya Odor Rossell, *Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), Coro. Venezuela*

Asesores Científicos

Área de Sistemas, Redes y Tecnologías de la Información y Comunicación

Ivan Carlo Petrlik Azabache. *Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), Lima. Perú*

Área de Ingeniería

Juan Carlos Madriz. *Universidad Central de Venezuela (UCV), Caracas. Venezuela*

Área de Ciencias Básicas y Exactas

Juan Pérez Marcano. *Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Caracas. Venezuela*

Área de Educación Básica, Media y Avanzada

Richard Antonio Perales, *Universidad Simón Bolívar (USB), Caracas. Venezuela.*

Índice

Sección	Autor (es)	Identificador bibliográfico (ARK)	Página
Editorial	<i>Josefrank Pernaleté Lugo</i>	ark:/10951/rmc.editorial.v1n12025.pdf	4
Defensa del marxismo de José Carlos Mariátegui: Del materialismo filosófico a la teoría del materialismo histórico	<i>Josefina Arimatea García Cruz, Mónica Beatriz La Chira Loli, María Maura Camac Tiza</i>	ark:/10951/rmc.art1/v1n12025	5
El materialismo histórico desde Hegel hasta Marx: Análisis gramsciano	<i>Ysaelen Josefina Odor Rossel</i>	ark:/10951/rmc.art2/v1n12025	19
Currículo de las universidades latinoamericanas: Definiciones y contexto de la unidad curricular como objeto definitorio de todo el proceso educativo.	<i>Osmart Raúl Morales Chalco, Paul Gregorio Páucar Llanos, Raphael Santiago Mendoza Delgado</i>	ark:/10951/rmc.art3/v1n12025	37
Desarrollo histórico de la literatura: Crítica, cavilación y lógica	<i>Andrea Mercedes Álvarez Rubio</i>	ark:/10951/rmc.art4/v1n12025	58
Currículo de las universidades latinoamericanas: Casos de estudio en instituciones de educación superior	<i>Ruben Dario Mendoza Arenas, Marisol Paola Delgado Baltazar, Loyo Pepe Zapata Villar</i>	ark:/10951/rmc.art5/v1n12025	79

Revista del Mar Caribe ®

contacto@editorialmarcaribe.uy

2025

Defensa del marxismo de José Carlos Mariátegui: Del materialismo filosófico a la teoría del materialismo histórico

José Carlos Mariátegui's Defense of Marxism: From Philosophical Materialism to the Theory of Historical Materialism

Josefina Arimatea Garcia Cruz

<https://orcid.org/0000-0001-5363-198X>

jgarcia@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

Mónica Beatriz La Chira Loli

<https://orcid.org/0000-0001-6387-1151>

monica.lachira@autonoma.pe

Universidad Autónoma del Perú, Perú

María Maura Camac Tiza

<https://orcid.org/0000-0001-9323-3054>

mcamac@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

“Cuando se dice anarquía, se dice revolución” (Manuel González Prada, 1844-1918)

Resumen:

Como primera aproximación, y prestando atención sólo a sus temas filosóficos centrales, Marx desarrolló un materialismo práctico o transformador en el que la tesis es que los humanos se diferencian del animal común por su libertad, de la determinación del instinto y de la producción en un mecanismo planificado y de orden social. Frente a la impotencia del viejo materialismo, limitado por la simple importancia del mundo y una conciencia contemplativa separada de la realidad material, era importante para José Carlos Mariátegui encontrar una solución a estos problemas teóricamente contradictorios en el Perú, y esto solo puede hacerse en la práctica, a través de una apretada síntesis del materialismo histórico y sus principios esenciales, su primera experiencia concreta: «Defensa del Marxismo», «Ideología y Política» y «Temas de Nuestra América». Y, por tanto, no es en absoluto una tarea de conocimiento, sino una tarea de la praxis científico-social y anatomía de la sociedad civil; que la filosofía no puede resolver. La metamorfosis del materialismo filosófico a la teoría del materialismo histórico de Mariátegui, continua con el propósito de Marx, producir un tipo de hombre pensante y operante, de acento

volitivo, heroico y creador, siendo la principal convicción de este materialismo, próximo al realismo científico moderno del nuevo mundo, génesis del nacionalismo y el hecho nacional como «concepción materialista de la historia», promulgado primero por Engels en 1892, siendo Mariátegui la traslación directa del análisis a la práctica política.

Palabras clave: nacionalismo, clase, humanismo, espíritu, volitivo

Abstract:

As a first approximation, and paying attention only to his central philosophical themes, Marx developed a practical or transformative materialism, in which the thesis is that humans differ from common animals by their freedom, the determination of instinct, and the production within a planned mechanism of social order. In the face of the impotence of the old materialism, limited by the simple importance of the world and a contemplative consciousness detached from material reality, it was important for José Carlos Mariátegui to find a solution to these theoretically contradictory problems in Peru, and this can only be done in practice, through a tight synthesis of historical materialism and its essential principles. His first concrete experience was with "Defense of Marxism", "Ideology and Politics", and "Themes of Our America". Moreover, therefore, it is not at all a task of knowledge, but a task of the scientific-social praxis and anatomy of civil society, which philosophy cannot solve. The metamorphosis from philosophical materialism to Mariátegui's theory of historical materialism, continues with Marx's purpose, to produce a type of thinking and active man, with a volitional, heroic and creative accent, being the main conviction of this materialism, close to the modern scientific realism of the new world, the genesis of nationalism and the national fact as a "materialist conception of history". First promulgated by Engels in 1892, Mariátegui's work represents the direct translation of analysis into political practice.

Keywords: nationalism, class, humanism, spirit, volitional

Introducción

Marx nunca se propuso desarrollar una teoría filosófica de explicación histórica como herramienta para implementar sus ideas políticas y revolucionarias; su obra es, en parte, filosófica debido a sus especulaciones. No se trata de los sistemas en sí, sino del concepto de materialismo, nacido dialécticamente como antítesis del idealismo de Hegel. Para Croce (1914), la conexión entre estos dos conceptos le parece puramente psicológica, ya que el hegelianismo fue el precursor del joven Marx y es natural que cada uno de ellos incorpore nuevas ideas a viejos pensamientos, como un desarrollo, una corrección o una antítesis, que busca reconstruir la visión histórica del pensamiento humanista. *“Pero no es el marxismo sólo una filosofía del hombre con pretensiones de universalidad y totalidad, sino, y por esto precisamente, el marxismo incide en toda la dimensión humana porque es también una religión del hombre”* (Serrano, 1976, p. 140).

“¿Cuántos materiales, cuántos trabajos, cálculos, siglos saqueados, cuántas vidas heterogéneas sumadas han sido necesarios para que fuese posible ese carnaval y se le entronizara como forma de la suprema sabiduría y triunfo de la humanidad? ... De la libre coexistencia, en todos los espíritus cultos, de las ideas más desemejantes, de los más opuestos principios de vida y de conocimiento.....Es eso lo que caracteriza una época moderna...” (Valéry, 1990, p. 137). Con base en esto, utilizando un lenguaje bíblico, el poeta expresó así esta línea genealógica: *“Y este fue Kant que engendró a Hegel, el cual engendró a Marx, el cual engendró a...”* (Ídem, p. 137).

Todavía era demasiado pronto para ser cautos y no insistir en estas elipsis, tal como llegaron a los descendientes de Marx. En cuanto a José Carlos Mariátegui, quizás no consideró, en su momento, demasiado audaz esta forma de perfeccionar su pensamiento: *“El materialismo histórico reconoce en su origen tres fuentes: la filosofía clásica alemana, la economía política inglesa y el socialismo francés. Este es precisamente el concepto de Lenin. Conforme a él, Kant y Hegel anteceden y originan a Marx primero y a Lenin después, añadimos nosotros de la misma manera que el capitalismo antecede y origina al socialismo a la atención que representes tan conspicuos de la filosofía idealista como los italianos Croce y Gentile han dedicado al fondo filosófico del pensamiento de Marx. No es ajena ciertamente esta afiliación evidente del materialismo histórico, la dialéctica trascendental de Kant preludia en la historia del pensamiento moderno, la dialéctica marxista”* (Mariátegui, 1969a, p. 39).

El método dialéctico no sólo es diferente de la síntesis hegeliana, sino que también en contraste con Hegel, el proceso de pensar que se convierte en el nombre de las ideas, en un tema independiente, es una realidad creativa, más bien su expresión externa. Sin embargo, esta idea no es más que el mundo material traducido y transformado por el cerebro humano, ciertamente, fingiendo que sus críticas no se aplican, para presentar la teoría del materialismo histórico. Historia, pero en opinión de Mariátegui, Marx nunca supo que estaba separado, aunque el materialismo histórico y los signos deberían buscarse en el tono dominante de su especulación y conferencia, y aquí tocamos su error básico; su rechazo de la filosofía era una creencia mística de que todo se redujo por completo a la investigación y a la revolución socialista que no necesitaba filósofos, sino técnicos. En este sentido, el empeño de quienes, *“condenan sumariamente al marxismo como un simple producto del racionalismo del siglo XIX, no puede ser, pues, más precipitado y caprichoso. El materialismo histórico no es, precisamente, el materialismo metafísico o filosófico, ni es una filosofía de la historia, dejada atrás por el progreso científico. Marx no tenía porque crear más que un método de interpretación histórica de la sociedad actual”* (Ídem, p. 40).

Para Mariátegui (1969), sin la doctrina del materialismo histórico, el socialismo no podrá escapar del impasse filosófico y del viejo materialismo. Esto es inevitable porque no entendió claramente la necesidad de establecer leyes de evolución y de movimiento que sean más fáciles que cualquier camino idealista reaccionario. Por el contrario, Eastman (2019) explica que el hegelianismo es un demonio que necesita abandonar el cuerpo del marxismo, exorcizándolo para convertirlo en un hombre de ciencia, y que el marxismo representa la transición del socialismo utópico a una religión

socialista, un plan para unir a los creyentes, quienes automáticamente crearán una sociedad mejor y quienes creen solo pueden seguir el camino de este Universo.

“El marxismo, donde se ha mostrado revolucionario, vale decir, donde ha sido marxismo, no ha obedecido nunca a un determinismo pasivo y rígido” (Mariátegui, 1969a, p. 67). Marx no solo pudo proponer una política práctica y así llegar a demostrar que el proceso en sí conduciría al socialismo, esto siempre se ha entendido como un requisito previo para preparar mental e intelectualmente a los marxistas para lograr este objetivo a través de la lucha de clases. Este *“fenómeno social”* en palabras de Manuel González Prada (2021a) en su libro –Anarquía–, radica en *“comprender o más bien dicho, en hallar las leyes, reside toda la fuerza del hombre..... activando la evolución, efectuando revoluciones”* (p. 87). *“Liebknecht dijo: “En el mundo no hay sino dos patrias: la de los ricos y la de los pobres”* (González Prada, 2016, p. 27).

Esto no es más que la ideología revolucionaria y la reacción, el determinismo marxista de Jose Carlos Mariátegui, quien en su defensa del marxismo, aboga por la conquista de la juventud, las sociedades y a la respuesta-reflejo sobre la *“actitud frecuente de los intelectuales que se entretienen en roer la bibliografía marxista, es la de exagerar interesadamente el determinismo de Marx”* (Mariátegui, 1969a, p. 65).

“Tenemos ahora una abundante filosofía de la reacción; pero para su tranquilo florecimiento ha sido necesaria, previamente, la reacción misma” (Ídem, p. 135). La génesis y el fin de las sociedades dependen de un determinismo inflexible, similar a la germinación de una semilla, en el que la voluntad del sujeto, individuo u hombre, puede modificarse o resultar efectiva para crear “fuerzas sociales”, como enunciaron Engels y González Prada. *“Por un lado, Mariátegui buscaba construir nuevos modelos de gestión a fin de democratizar el acceso a los objetos culturales y, por otro, sostenía que un verdadero cambio social no era posible sin una verdadera transformación en los hábitos heredados, en la sensibilidad y en los imaginarios sociales”* (Vich y Mariátegui, 2023, p. 62).

Para Mariátegui, este imaginario social *“anuncia y prepara la literatura y la ideología, el arte y pensamientos nuevos..... dentro de lo natural y conveniente variedad de temperamentos y personalidades, el mismo íntimo acento sentimental, se cumple un fenómeno espiritual....”* (Mariátegui, 1969b, p. 166). Este fenómeno nacional (Perú) no es espiritualmente distinto ni separado del fenómeno global de 1789 y 1919 (revolución rusa y francesa), *“de él recibe su fermento y su impulso”* (Ídem, p. 167). Nace entonces la propaganda y crítica socialista en el Perú de 1919, *“tenemos el deber de reivindicar, como historiógrafos, las grandes jornadas del proletariado nacional. La de Mayo de 1919 es una de ellas. Nuestro joven y estimado compañero, debuta con acierto al elegirla para su primer ensayo de historiografía de la lucha de clases en el Perú”* (Martínez de la Torre, 1919, como se citó en Mariátegui, 1969b, p. 183).

Para los autores, el materialismo socialista contiene en sí todas las posibilidades de ascenso espiritual, moral y filosófico en los campos del tiempo, la historia y la dialéctica; en fin, el socialismo está profundamente arraigado en la tradición americana de la cuestión social o la lucha de clases, *“debido a que de él dependerá el tipo de reivindicación revolucionaria que surja de las clases oprimidas”* (Harnecker, 1972, p. 9).

“Reconocida la insuficiencia de la política para realizar el bien mayor del individuo, las controversias y luchas sobre formas de gobierno y gobernantes, quedan relegadas a segundo término, mejor dicho, desaparecen. Subsiste la cuestión social, la magna cuestión que los proletarios resolverán por el único medio eficaz –la revolución. No esa revolución local que derriba presidentes o zares y convierte una República en monarquía o una autocracia en gobierno representativo; sino la revolución mundial, la que borra fronteras, suprime nacionalidades y llama la Humanidad a la posesión...” (González Prada, 2021b, p. 44).

En términos de Revolución, esta definición consolida intelectualmente la difusión de los principios del materialismo histórico como una función embrionaria del pensamiento: *“El intelectual necesita apoyarse, en su especulación, en una creencia, en un principio que haga de él un factor de la historia del progreso. Es entonces cuando su potencia de creación puede trabajar con la máxima libertad consentida por su tiempo”* (Mariátegui, 1969a, p. 13).

En síntesis, las biografías de Marx, Lenin y otros mil oponentes del socialismo no pueden ser envidiadas por su belleza moral, por su plena afirmación de valentía o por la historiografía de héroes como Sorel, que anteriormente actuaron espiritual o religiosamente, en el sentido clásico de la palabra. El objetivo de este ensayo es analizar el problema moral, espiritual, filosófico y político del materialismo histórico de Marx, desde la concepción y la práctica de la defensa de José Carlos Mariátegui, como base del conocimiento y del criterio de la verdad.

La filosofía moderna y el marxismo

Para Henri de Man (1939), el marxismo surgió en una era en la que el dominio del conocimiento intelectual, iniciado por el humanismo y la reforma, alcanzó su punto máximo mediante el método racional. Y expone que *“Marx hizo una síntesis psicológica del pensamiento filosófico de su época”* (p. 307). La teoría y la política de Marx ciertamente se basaron en la ciencia, no en el cientificismo, el marxismo descubrió la realidad natural, histórica y lógica de las contradicciones; y al mismo tiempo, trae conciencia sobre el mundo moderno en el que las contradicciones son tan obvias. Para Lefebvre (1961), el mundo moderno caerá inevitablemente en el absurdo si no situamos la teoría de las contradicciones y su superación en el centro de nuestros intereses. El marxismo surgió en la historia estrechamente asociada con la forma, y la actividad humana ha arrojado luz sobre la lucha entre el hombre y la naturaleza, es decir, la vasta industria moderna con todos los problemas que de ella se derivan.

Hegel volvió al concepto filosófico de alienación, pero Marx le dio un significado dialéctico, racional y positivo. Este es el aspecto filosófico más importante del marxismo, poco comprendido pese a su popularidad. *“El pensamiento categorial del marxismo se mueve siempre por parejas. Como en Hegel, vemos que cada categoría se opone a otra, teniendo una relación de causalidad con una tercera que pertenece a otra pareja. Así, la pareja categorial Burguesía-Proletariado forma un grupo*

con la pareja Capitalismo-Socialismo (Henri de Man, 1939, p. 30). En teoría, la entidad moral y el ser gramatical, en esencia denominado «sociedad», han sido revestidos de atribuciones que sólo tienen existencia (Marx, 1970).

El mérito histórico de Marx es que, en este sentido, el proletariado no sólo dio al movimiento una conciencia de su naturaleza de la que antes carecía, sino que también creó el concepto mismo de espíritu revolucionario en la sociedad industrial moderna. Marx sólo podía imaginar o proponer una política práctica y, por lo tanto, fue más allá al mostrar que el proceso económico capitalista en sí, cuanto más plena y vigorosamente se llevara a cabo, conduciría al socialismo; pero siempre entendió que la preparación espiritual e intelectual del proletariado para lograrlo mediante la lucha de clases era la condición para el nuevo orden.

Para Tilgher (1978), antes de Marx, el mundo moderno había llegado a un punto en el que parecía que ninguna doctrina política o social podía contradecir la historia y la ciencia. El declive de las religiones se debe claramente a su distancia cada vez mayor respecto de la experiencia histórica y científica. Y sería absurdo exigir que un concepto político sumamente moderno en todos sus elementos, como el socialismo, sea indiferente a este orden de consideraciones.

“Todos los hombres reconocen el derecho a la revolución, esto es, el derecho a rechazar la obediencia, y resistirse al gobierno cuando es tirano o su ineficiencia es grande e intolerable” (Thoreau, 2021, p. 21). Según estas necesidades, la filosofía, independientemente de sus intenciones, se considera dependiente de cambios históricos en la estructura desde la perspectiva desde la cual debe surgir una nueva filosofía auténtica. *“Sin embargo, la inautenticidad, quierase o no, sigue presente en cuanto es enfocada con una lógica formal, de enfrentamiento y no de absorción. No se niega la filosofía de la dependencia dentro de una lógica como la de Hegel y Marx, una lógica dialéctica, reconstruyendo la filosofía mediante una negación asimiladora. Por el contrario se intenta, una y otra vez, partir de una nada que no existe”* (Zea, 2014, p. 287).

Aunque en diferentes épocas, tomando la idea de la filosofía liberadora de Leopoldo Zea, Mariátegui abogaba por formar conciencia de clase, esta es su ideología y política, que se transfigura en solidaridad con todas las reivindicaciones fundamentales de clase, entre la revolución y la disciplina. El espíritu revolucionario es constructivo. *“Y se traduce, además, en disciplina. No hay solidaridad sin disciplina. Ninguna gran obra humana es posible sin la mancomunidad llevada hasta el sacrificio de los hombres que la intentan”* (Mariátegui, 1969b, p. 115).

He aquí la evidencia y necesidad de absorber la ética y socialismo del Marxismo moderno, de cara a la era post Mariátegui, un ejemplo histórico, la sublevación militar del 17 de julio de 1936 en España: *“Las vivencias y creencias de las izquierdas eran muy distintas, porque jamás habían pensado en hacer la guerra sino en llevar a cabo la revolución liberal, marxista o ácrata y fueron sorprendidas por la guerra”* (Cardona, 2003, p. 45). *“Esto es precisamente lo que hace la realidad: las relaciones sociales, las relaciones de poder y las tendencias de evolución que se expresan en esa realidad no son en momento alguno lo que eran en el precedente; todo ello se halla sometido a una transformación constante que es el hecho de todo desenvolvimiento”* (Henri de Man, 1939, p. 324).

De hecho, cuando Mariátegui escribió *En defensa del marxismo* (1928), cuatro años antes se publicó *Principios del leninismo* (1924), se podría hablar de esa tendencia de evolución de Henri de Man y coincide con la filosofía de la praxis de Gramsci en *El nuestro Marx* de 1918-1919 que supo definir el rasgo sustancial de la doctrina marxista permanentemente abierta a lo nuevo o lo que es para Frondizi el marxismo como humanismo; comparten entonces para la época una atmósfera político-cultural. Para Cospito (2016), constituirían el punto de apoyo de la glosa gramsciana del materialismo histórico e intelecto análogo de Mariátegui para la formación de voluntades colectivas permanentes.

Sin embargo, fue el intento de preservar el rigor del concepto de marxismo como ideología abierta, en el que Mariátegui proponía la protesta como un movimiento interno y necesario de la ortodoxia, y Gramsci exploraba las alternativas contenidas en las ideas dominantes como un pensamiento autosuficiente. Tales propuestas sólo podían entenderse dentro del nuevo espacio en el que se estaba desarrollando el marxismo, que incluía una reacción ante el urgente castigo dogmático que comenzó a invadir el horizonte marxista a finales de 1920.

En la historia de los hombres, escrita no sólo fuera del campo marxista, sino también participando en el debate general contra él, “*Marx y la Revolución Francesa*” (1986) de Furet, se propuso llegar a un acuerdo sobre cuestiones políticas y teóricas, al igual que Mariátegui. Ambos pretenden mostrar las dificultades y supuestas contradicciones que Marx pudo haber descubierto para comprender la revolución y el proceso histórico que surgió con ella en un enfoque dinámico de la fuerza del capitalismo; así como la lucha de clases que influyeron en los cambios sociopolíticos en Perú de 1919 y Francia de 1879, épocas de revolución, donde las relaciones de producción fueron la base material de la sociedad. Sin embargo, en la praxis marxista de los hombres existe la tendencia irresistible a espiritualizar esta base material, porque el materialismo histórico “*surgió de la necesidad de darse cuenta de una determinada configuración social, no ya de un propósito de investigación de los factores de la vida histórica; y se formó en la cabeza de políticos y revolucionarios...*” (Croce, 1914, como se citó en Mariátegui, 1969a, p. 41).

Los hombres somos quienes somos porque, en las condiciones de nuestra civilización, somos entidades, producto de análisis ontológicos, psicológicos y fenomenológicos, que resuelven problemas comunes del materialismo filosófico, apoyados en el historicismo y en visiones prácticas del ideal del Estado político, sistema, convivencia y existencia social. “*Marx está vivo en la lucha que por la realización del socialismo libran, en el mundo, innumerables muchedumbres, animadas por su doctrina. La suerte de las teorías científicas o filosóficas, que él usó, superándolas y trascendiéndolas, como elementos de su trabajo teórico, no compromete en lo absoluto la validez y la vigencia de su idea*” (Mariátegui, 1969a, p. 41).

El idealismo materialista

El materialismo dialéctico histórico ofrece primero una crítica de los sistemas éticos del pasado y luego una orientación teórica y práctica para la creación de una nueva

ética. En cierto sentido, los sistemas morales del pasado, reconstruidos por los historiadores, expresaban ciertas e inevitables condiciones de existencia en el espíritu histórico. Aunque las condiciones de implementación del poder humano no son dadas ni inalcanzables, el poder humano sobre la naturaleza sigue siendo limitado (Lefebvre, 1961). El marxismo no es simplicista ni ortodoxo, como lo plantea Henri de Man, quien pretendió espiritualizarlo. Sin embargo, Mariátegui afirma que *“yo mismo he hecho su experiencia en las primeras etapas de mi indagación del fenómeno revolucionario...”*. Pero, aun sin avanzar prácticamente en esta indagación, basta meditar en la naturaleza de los elementos de que ese juicio se contenta, para advertir su nulidad” (Mariátegui, 1969a, p. 101).

“La primera proposición falsa en esta meditación es la de suponer que una concepción materialista del universo no sea apta para producir grandes valores espirituales.....La historia contradice, con innumerables testimonios, este arbitrario concepto” (Ídem, p. 103). En Mariátegui, la obra filosófica soviética en sus declaraciones y objetivos tocó los límites contemporáneos del racionalismo y el espiritualismo, si los objetivos del racionalismo y el espiritualismo tienen significado socialista para mejorar y realzar la vida del nuevo proletariado urbano, partiendo de la experiencia de Trotsky (1962): *“La revolución se ha distinguido siempre por su falta de urbanidad; seguramente, porque las clases dominantes no se han preocupado a su tiempo de enseñar buenas maneras al pueblo”* (p. 120).

A este respecto, Heidegger buscó satisfacer la necesidad de una cosmovisión superlógica mediante Hegel y su concepto historizado del espíritu, en oposición a Marx. El término alude a las preocupaciones teológicas de Heidegger y, además, a su deseo de pensar filosóficamente la relación entre lo absoluto y la historia (Capelle-Dumont, 2012). En Kant, lo absoluto es una exigencia de la razón humana en un doble sentido: incondicional, no objeto de percepción objetiva, y al servicio de ideas trascendentales. Kant conduce a una visión de armonía entre naturaleza y cultura que, si bien expresa sus propios puntos de vista, que pueden haber sido los del idealismo alemán, no dista mucho de la expresada por Rousseau en su estudio más sistemático, partiendo de la afirmación de que uno debe elegir entre la formación del hombre y del ciudadano (Kant, 1978; Burgelin, 1974).

En —La ciencia de la lógica—, Hegel adopta una postura profundamente crítica hacia el concepto kantiano de las cosas en sí mismas. Lenin señala que en esta obra, la más idealista de todas las obras de Hegel, *“... Hay menos idealismo y más materialismo que en ninguna otra...”* (Lenin, 1979, p. 227). Si bien es cierto que, a pesar de los esfuerzos de Kant por superar las deficiencias del racionalismo metafísico y del materialismo mecanicista moderno, su idealismo crítico fue incapaz de superar estas limitaciones. Las objeciones de Hegel al subjetivismo y agnosticismo de Kant también son correctas, y, plantea un profundo desafío al idealismo como idealismo en general para la sociedad. En el centro de la cuestión de la lucha de clases está la postura consciente, activa y autocrítica del proletariado, tema expresado por Luxemburgo (2008): *“La función de fuerza motriz revolucionaria fue asumida desde el primer momento por las masas del proletariado urbano, pero sus reivindicaciones no se agotaban en los confines*

de la democracia política, sino que apuntaban a las cuestiones candentes de la política internacional: la paz inmediata” (p. 28).

En este contexto, Mariátegui (1969a) expresa que *“Las clases que se han sucedido en el dominio de la sociedad, han disfrazado siempre sus móviles materiales con una mitología que abonaba el idealismo de su conducta. Como el socialismo, consecuente con sus premisas filosóficas, renuncia a este instrumento anacrónico, todas las supersticiones espiritualistas se amotinan contra él, en un cónclave de fariseísmo universal....”* (p. 105). En definitiva, para Mariátegui la filosofía idealista histórica es la filosofía de una sociedad libre. Mientras tanto, para los marxistas peruanos, una nueva generación de socialistas comenzaba a escribir sus autobiografías, el mito de una nueva sensibilidad, *“que en el orden social e ideológico prefiere llamarse nuevo espíritu”* (Ídem, p. 111).

Con el nacimiento de una corriente socialista y la aparición de una conciencia de clase en el proletariado urbano, interviene ahora en el debate un factor nuevo que modifica sustancialmente los términos del materialismo filosófico y abre el telón para la razón y emancipación de Karl Marx, *“La historia de todas las sociedades anteriores a la nuestra es una historia de lucha de clases”* (Marx y Engels, 2023, p. 315). Se puede decir que, en 1844, Marx era, temáticamente, un Marx completo, un revolucionario. Contenía lo que Lenin denominó las “fuentes y partes” del marxismo. Esta es la energía transformadora de la sociedad moderna, el principal motor filosófico que impulsa su estructura (Sacristán et al., 2020). Marx fue pionero en este tipo de acción y pensamiento, luego nacieron, Lenin, Trotsky, Bukharin y Lunacharsky en Rusia, Arcó en Argentina, Gramsci en Italia y Mariátegui en Perú, quienes fueron filósofos de la teoría y la práctica, es decir, de la literatura y la revolución, entre ellas la más sobresaliente, Trotsky (1962): *“Sólo desde la cúspide de la teoría podemos abrazar con la mirada esta lucha y comprenderlas exactamente”* (p. 183) y Aricó (1980) inspirado en el fenómeno marxista de América Latina: *“...El hecho mismo de que podamos hablar sin grandes riesgos del marxismo en pero que nos resulte extremadamente complicado tratar de definir en qué consiste –si aceptamos su existencia– el marxismo de América Latina no es otra cosa que una expresión gramatical de una dificultad histórica real. Internarnos en el problemático terreno de la “perplejidad” marxiana no significa por esto un estéril ejercicio de erudición filológica, sino una tentativa probablemente fructífera –por sus implicancias teóricas y políticas– de alcanzar una definición más articulada de los contornos precisos de la problemática. Y a partir de ésta resultará posible reconstruir de una manera nueva toda la historia del socialismo latinoamericano ...”*. (Aricó, 2009, p. 84)

En relación con eso, Mariátegui (1969a) reafirma en el Perú, la ética y el socialismo marxista: *“No son nuevos los reproches al marxismo por su supuesta anti-eticidad, por sus móviles materialistas, por el sarcasmo con que Marx y Engels tratan en sus páginas polémicas la moral burguesa”* (p. 55). El idealismo materialista de Mariátegui se sustenta en las raíces hegelianas del pensamiento de Marx, lo que nos lleva de inmediato a pensar en la idealidad y la absolutidad de la moral en el sentido filosófico, como condición necesaria del socialismo. En definitiva, *“...si el propio Mariátegui se concebía a sí mismo como un combatiente, es decir, como un político práctico, es en el sitio teóricamente privilegiado de su práctica política, allí donde se conjuga pensamiento*

y acción, donde debemos buscar el real significado de su conciencia crítica de la sociedad, el sentido fundante de la unidad de sus propuestas...” (Aricó, 2020, p. 299)

El determinismo marxista y la sustancia revolucionaria

Es un requisito de la corriente marxista que las ideologías tengan un grado suficiente de supervivencia y respuesta activa a las circunstancias sociales que las condicionasen, esto significa, una cierta autonomía en relación con las estructuras de base. En ese marco, Stalin (1947) describe que las nuevas ideas y teorías sociales surgen solo cuando el desarrollo de la vida material de la sociedad establece nuevas tareas en sí misma y, es porque son necesarias para la sociedad; porque sin su esencia transformadora sería imposible vislumbrar el desarrollo de la vida material de la sociedad.

El marxismo dialéctico, a partir de Engels como ontología marxista, tomó como punto de partida la unidad con el universo entero. Y no hay duda de que, para Hegel, el espíritu es el punto de partida, pero como vocación; la dialéctica es la misma que su historia. Para los marxistas, por otra parte, lo que más importa es que la materia es indispensable en la acción, y la dialéctica, “... así se aplique a la historia de las especies o a la evolución de las sociedades humanas, no es, sino el reconocimiento del devenir parcial de uno de los modos de esa realidad” (Sartre, 1946, p. 20). Los análisis deterministas de la historia se basan en una comprensión parcial del marxismo clásico de las etapas del desarrollo histórico, como se expresa en el «Prólogo a la Contribución a la Economía Política» (Tanoni, 2019).

“El acto revolucionario nos obliga, pues, a trascender en la unidad de una síntesis la oposición entre el materialismo –que puede dar cuenta de la disgregación de una sociedad, pero no de la construcción de otra– y el idealismo, que confiere al hecho una existencia de derecho” (Sartre, 1946, p. 55).

La filosofía revolucionaria, superior tanto al pensamiento idealista, que es liberal y ortodoxo, como al mito materialista, puede haber satisfecho alguna vez a las masas oprimidas, al pretender ser la filosofía del pueblo en general. Y esto es muy natural; si fuera cierto, sería universal. La confusión del materialismo es que pretende ser tan rápido como la ideología de clase para afirmar ser una expresión de la verdad absoluta. Pero la sustancia revolucionaria, cuando fue engendrada por la lucha de clases (determinismo histórico y/o marxismo), tenía una posición privilegiada; ensalzar a la sociedad y requerir la unidad de grupos étnicos, de clases, en definitiva, la emancipación de todas las clases y nutrir las acciones del levantamiento contra la opresión, para transfigurarse en la metafísica de las personas libres (el paso del materialismo filosófico a la teoría del materialismo histórico).

La sustancia revolucionaria requiere que las masas tomen su libre destino y a plenitud. *“Marx no podía concebir ni proponer sino una política realista... Antes que Marx, el mundo moderno había arribado ya a un momento en que ninguna doctrina política y social podía aparecer en contradicción con la historia y la ciencia”* (Mariátegui, 1969a, p. 67). He aquí a Mariátegui, considerado el primer marxista de América Latina, que, manifiesta en sustancia, *“la adopción de un neo-revisionismo, la crítica idealista que reivindica la acción de la voluntad y el espíritu”* (Ídem, p. 66). Para

Mariátegui, este revisionismo marca el determinismo marxista, aprovechando la posición de la intelectualidad liberal para exagerar, de manera interesada, el determinismo de Marx.

“Los revisionistas substituyeron la dialéctica, es decir, la doctrina sobre el desarrollo a base de las contradicciones internas y de los saltos, por un vulgar evolucionismo que concibe el movimiento como un simple proceso de aumento, como una evolución lenta y gradual” (Rosental y Ludin, 1960, p. 443). En este punto, al determinar teóricamente la conciencia proletaria a partir de las condiciones materiales, esta no debería variar según el significado limitado de la lucha de clases, sino, por el contrario, en función de la situación política abierta (Luxemburgo, 1915). En consecuencia al fenómeno social del determinismo, Mariátegui (2023) expone: *“El concepto difuso y urgente de que el mundo entraba en un ciclo nuevo, despertaba en los jóvenes la ambición de cumplir una función heroica y de realizar una obra histórica”* (p. 131), esto con base en la ideología y reivindicaciones de la reforma universitaria en Córdoba, Argentina; suscitado entre 1926 y 1927 y, el autor afirma: *“El proceso de la agitación universitaria en la Argentina, el Uruguay, Chile, Perú, etc., acusa el mismo origen y el mismo impulso. La chispa de la agitación es casi siempre un incidente secundario; pero la fuerza que la propaga y la dirige viene de ese estado de ánimo, de esa corriente de ideas que se designa —no sin riesgo de equívoco— con el nombre de nuevo espíritu”* (Ídem, p. 131).

Es lógico que la nueva generación sienta estos temas con una intensidad y pasión desconocidas para las generaciones anteriores. Y si bien las opiniones de las generaciones anteriores, de acuerdo con el ritmo de su época, eran evolutivas y pasivas, las de la nueva generación son espontáneamente revolucionarias. Este es el materialismo, instrumento de acción, de verdad y de orden pragmático, como expresión de las necesidades y tareas de clase, se convierte en una perspectiva, es decir, una fuerza motriz, cuya realidad objetiva se mide por el poder de su acción, la sustancia revolucionaria: el método. El método es la fuerza absoluta, única, suprema, objetiva e infinita a la que ningún objeto puede resistir; es la tendencia de la mente a buscarse y reconocerse en todo (Hegel, 1816, como se citó en Friedrich y Pajuelo, 2023).

¿Pueden existir decisiones volitivas cuya esencia no se expresa de ninguna forma, sino que solo se manifiesta? La revista “Amauta” trata sobre Mariátegui en el campo intelectual: *“En el Perú se siente desde hace algún tiempo una corriente, cada día más vigorosa y definida, de renovación. A los feautores de esta renovación se les llama vanguardistas, socialistas, revolucionarios, etc. La historia no los ha bautizado definitivamente todavía. Existen entre ellos algunas discrepancias formales, algunas diferencias psicológicas. Pero por encima de lo que los diferencia, todos estos espíritus ponen lo que los aproxima y mancomuna: su voluntad de crear un Perú nuevo dentro del mundo nuevo. La inteligencia, la coordinación de los más volitivos de estos elementos, progresan gradualmente. El movimiento —intelectual y espiritual— adquiere poco a pocos organicidad. Con la aparición de “Amauta” entra en una fase de definición”* (Editorial de “Amauta”, 1926, como se citó en Mariátegui, 1969b, p. 237). La expresión pura, simple como tal, en su separación y anatomía de su esencia, y, además, en la medida en que es capaz de manifestarse y revelarse, está determinada de manera arbitraria, variable y, por tanto, necesaria como es y como resultado, el determinismo marxista y la sustancia

revolucionaria. En Fichte (1808), como se citó en Fichte (2013), esta esencia se manifiesta en la verdadera filosofía: *“Lo que en verdad eres interiormente, externamente a tu vista y tú no serías nunca capaz de ver otra cosa”* (p. 312). *“A primera vista, toda decisión volitiva aparece como primero, de ninguna manera como segundo y consecuencia de un primero, como su fundamento...o la esencia misma entra manifestándose en esta manifestación de una decisión volitiva....”* (p. 313).

Y estas constantes influencias del volitivo, el espíritu y la madurez política de las masas para Bukharin (2021), suele tener su vanguardia, formada por sus miembros más conscientes de clase y que constituyen los partidos políticos que compiten por el dominio de la sociedad. Normalmente, la clase dominante, las clases oprimidas y las clases medias tienen cada una su propio partido. Dado que dentro de cada clase existen diversos grupos, es obvio que una clase puede tener varios partidos, aunque el más permanente y fundamental de sus intereses sólo pueda expresarse en un partido, según el determinismo marxista y la sustancia revolucionaria. En resumen, la defensa del marxismo que hace Mariátegui afirma que los límites y funciones del determinismo marxista han sido establecidos desde hace mucho tiempo como una táctica socialista: *“El carácter voluntarista del socialismo no es, en verdad, menos evidente, aunque sí menos entretenido por la crítica, que su fondo determinista”* (Mariátegui, 1969, p. 69).

Conclusión

La novedad del marxismo, desarrollado por Mariátegui y que sigue de cerca diversas realidades, radica precisamente en que es un pensamiento o concepción integral del hombre. La metáfora, aunque abiertamente marxista, también explora áreas en las que Marx estuvo ausente: el depósito de esbozos significativos sobre el papel del mundo colonial oprimido en el proceso de liberación social. Esta transición del materialismo filosófico a la teoría del materialismo histórico del nuevo mundo, consistió en desarrollar las bases del socialismo pluricultural. *“La reelaboración del marxismo que lleva a cabo Mariátegui ha hecho que sea calificado con frecuencia como marxista heterodoxo”* (Ruíz, 2015, p. 255). La característica del marxismo de Mariátegui es que lo entendió no como una ciencia ni como un sistema cerrado de ideas, sino como un método de explicación histórica de la dimensión humana. Esto presupone el rechazo de toda interpretación del marxismo como materialismo dialéctico y como filosofía de la historia. Mariátegui entiende el marxismo como una teoría abierta de la relación entre teoría, práctica e identidad suprahistórica.

El carácter latente y parcial de la producción filosófica de Marx fue compensado por los escritos de Mariátegui, superando toda la ética, la metafísica y estética en la interpretación materialista y relativismo cultural de América Latina, es decir, en la defensa del marxismo, función ética del socialismo, moral y alma revolucionaria constructiva, germen del pensamiento con un instrumental dogmático que responde más allá del marxismo. *“Una sola cosa vale -decía Ibsen-: revolucionar las almas”* (González Prada, 2021a, p. 22).

Bibliografía

- Aricó, J. (2009). *Marx y América Latina*. Fondo de Cultura Económica
- Aricó, J. (2020). *Dilemas del marxismo en América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Bukharin, N. (2013). *Historical Materialism: A System of Sociology*. Critical Editions
- Burgelin, O. (1974). *La comunicación de masas*. A. T. E. Barcelona
- Capelle-Dumont, P. (2012). *Filosofía y teología en el pensamiento de Martin Heidegger*. Fondo de Cultura Económica de Argentina
- Cardona, G. (2003). Entre la revolución y la disciplina. Ensayo sobre la dimensión militar de la guerra civil. *Revista Ayer*, 50(2), 41-53.
<https://www.revistaayer.com/articulo/748>
- Cospito, G. (2016). *El rito del pensamiento de Gramsci. Una lectura diacrónica de los Cuadernos de la Cárcel*. Ediciones Continente
- Croce, B. (1914). *Historical materialism and the economics of Karl Marx*. George Allen & Unwin Ltd.
- de Man, H. (1939). *Más allá del marxismo*. M. Aguila Editor
- Eastman, M. (2019). *Marx, Lenin and the Science of Revolution*. Routledge
- Fichte, J. (2013). Discurso VII. Percepción aún más profunda de la primigenidad y germanidad de un pueblo en Editorial Gredos, *Fichte* (1 ed., Vol. 1, pp. 306–319). RBA Editores México, S de R.L.de C.V.
- Friedrich, H. G. W. & Pajuelo, D. F. (2023). *Ciencia de la Lógica*. Abada Editores.
- Furet, F. (1992). *Marx y la Revolución francesa*. Fondo de Cultura Económica de Argentina
- González Prada, M. (2016). *Las dos patrias*. Editorial Eleuterio.
- González Prada, M. (2021a). *Anarquía*. Revuelta Editores.
- González Prada, M. (2021b). *Horas de lucha*. Revuelta Editores.
- Harnecker, M. (1972). *Clases sociales y lucha de clases*. Editora Nacional Quimantú
- Kant, I. (1978). *Probable inicio de la historia humana*. Fondo de Cultura Económica de México
- Lefebvre, H. (1961). *Introducción al marxismo*. Eudeba
- Lenin, V. I. (1979). *Cuadernos Filosóficos*. Editora Política.
- Luxemburgo, R. (1915). La reconstrucción de la Internacional en CEIP Leon Trotsky, *Marxistas en la Primera Guerra Mundial* (1 ed., Vol. 1, pp. 173–188). Ediciones IPS.
- Luxemburgo, R. (2008). *La Revolución Rusa*. Fundación Editorial. El perro y la rana
- Mariátegui, J. C. (1969a). *Defensa del marxismo*. Empresa Editora Amauta
- Mariátegui, J. C. (1969b). *Ideología y política*. Empresa Editora Amauta
- Mariátegui, J. C. (2023). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Biblioteca Popular Achawata
- Marx, K. & Engels, F. (2023). *Manifiesto del partido comunista*. Editorial Gredos
- Marx, K. (1970). *Miseria de la filosofía*. Siglo Veintiuno Editores

- Rosental, M & Ludin, P. (1960). *Diccionario filosófico abreviado*. Ediciones Pueblos Unidos
- Ruiz, C. (2015). Mariátegui y la constitución de un socialismo latinoamericano. *Araucaria*, 17(33). Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/720>
- Sacristán, M., Arnal, L. S., & Vila, D. (2020). *El Trabajo Científico de Marx y Su Noción de Ciencia*. Vilassar de Dalt (Barcelona): Montesinos.
- Sartre, J. P. (1946). *Materialismo y revolución*. Editorial La Pleyade
- Serrano, E. (1976). Cristianismo y Marxismo. *Revista Estudios*, 8, 137-168. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1704476.pdf>
- Stalin, I. V. (1947). *Matérialisme dialectique et matérialisme historique*. Éditions Sociales, D.L.
- Tanoni, F. (2019, 21 de enero). *Rosa Luxemburgo, determinismo y lucha de clases*. Rebelión. <https://rebellion.org/rosa-luxemburgo-determinismo-y-lucha-de-clases/>
- Thoreau, H. D. (2021). *Desobediencia civil*. Anticrítica Ediciones Libertarias
- Tilgher, A. (1978). *Marxismo Docialismo Borghesia*. Massimiliano Boni Editore
- Trotsky, L. (1962). *Historia de la revolución rusa*. Editorial Aloer
- Valéry, P. (1990). Política del espíritu. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 36(140), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5185203.pdf>
- Vich, V., & Mariátegui, J. C. (2023). José Carlos Mariátegui: entre las políticas culturales y la gestión cultural. *Letras (Lima)*, 94(139), 61-77. <https://doi.org/10.30920/letras.94.139.5>
- Zea, L. (2014). *Filosofía y cultura latinoamericanas*. Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos

El materialismo histórico desde Hegel hasta Marx: Análisis gramsciano

Historical Materialism from Hegel to Marx: Gramscian Analysis

Ysaelen Josefina Odor Rossel

<https://orcid.org/0000-0003-3160-3106>

acutis@acutisianos.com

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Venezuela

Resumen:

El ensayo recoge escritos filosóficos, en sentido estricto, de Marx, Engels, Hegel, Feuerbach y Gramsci y, concretamente, aquellos en los que se expone con mayor claridad lo que se ha dado en llamar el historicismo del pensamiento marxista. No obstante, la crítica althusseriana se ha realizado precisamente a través de la obra de Gramsci. Se visualiza una realidad interpretada a partir del materialismo histórico-dialéctico, del comunismo, de la alienación, de la objetividad y de la libertad, entre otros conceptos básicos del pensamiento marxista. El historicismo marxista, germen del gramsciano, se sitúa de lleno en la gran lucha actual por superar la crisis de la filosofía de la praxis. El historicismo tuvo, entonces, un carácter eminentemente izquierdista y el legado de Marx nos obliga a distinguir entre el nivel de pensamiento filosófico y la voluntad de rechazar las doctrinas que se han convertido en ideologías que sirven a la justificación política del socialismo moderno. La filosofía marxista de la praxis ofrece evidencia de un momento que está a un paso de lo que se necesita: el reino de la libertad de Gramsci, desdibujado, a su vez, por Croce y Godelier. En este sentido, el materialismo histórico, liberado de sus nociones anticuadas de mecanicismo y determinismo, es o se desarrolla como una filosofía que busca asumir el control total del proceso social.

Palabras clave: sociedad, libertad, determinismo, praxis, materialismo histórico.

Abstract:

The essay brings together philosophical writings, in the strict sense, by Marx, Engels, Hegel, Feuerbach, and Gramsci, specifically those in which what has come to be called historicism in Marxist thought is most clearly articulated. However, the Althusserian critique has been made precisely through the work of Gramsci. It visualizes an interpreted reality based on historical-dialectical materialism, communism, alienation, objectivity, and freedom, among other fundamental concepts of Marxist thought. Marxist historicism, the seed of Gramscian historicism, is situated squarely in the great current struggle to overcome the crisis of the philosophy of praxis. Historicism had, then, an eminently leftist

character, and Marx's legacy forces us to distinguish between the level of philosophical thought and the will to reject doctrines that have become ideologies serving the political justification of modern socialism. The Marxist philosophy of praxis provides evidence of a moment that is one step away from what is needed, Gramsci's reign of freedom, which is then blurred in turn by Croce and Godelier. In this sense, historical materialism, freed from its antiquated notions of mechanicism and determinism, develops into a philosophy that seeks to assume total control over the social process.

Keywords: society, freedom, determinism, praxis, historical materialism.

Notas preliminares sobre el estado, alienación, materialismo histórico; una contraposición de Marx, Feuerbach, Croce y Hegel

Históricamente, el materialismo ha ido ligado al desarrollo de las ciencias y ha sido consecuencia de ellas. Desde el punto de vista de Comte (2019), cada ciencia tenía conceptos y métodos propios e independientes, lo que marcaba una clara ruptura con la tradición de la filosofía natural, que había unificado todas las áreas de la naturaleza bajo un marco sencillo de leyes y causas.

Los escritos filosóficos de Hegel (1770-1831), Feuerbach (1804-1872), Marx, Engels y Lenin son las fuentes principales del materialismo dialéctico, doctrina oficial del partido marxista-leninista, con Lenin como representante y divulgador del principio filosófico durante la vigencia de la Unión Soviética (Zumalabe, 2006). Cuando los principios del materialismo dialéctico se aplican al estudio de la vida social y sus fenómenos, resulta el materialismo histórico, sociedad, historia y el estudio de esta (Stalin, 1968).

Para Saint-Upéry (2015), entre la década de 1920 y la desestalinización, se aprecia una clara división entre un marxismo soviético estéril y un marxismo occidental ecléctico, de carácter bastante filosófico y ensayístico, siempre más alejado de la praxis política; y los diversos marxismos y el avance de las ciencias sociales están, al mismo tiempo, en desacuerdo. En analogía, Comte (1942) describe una civilización compuesta por oscilaciones progresivas que se extienden a diferentes espacios y en ritmos más lentos o más rápidos, según corresponda. En este sentido, el hombre es un animal con una trayectoria histórica (Macherey, 1989).

Marx & Engels (1972) afirman que cuando los hombres aceptan que los objetos sostienen sus relaciones sociales, sus conciencias se distorsionan, en cuanto a la relación histórica entre el individuo y el todo social. Cada hombre sólo puede desarrollar plenamente sus facultades en el contexto de la comunidad o en el de otros. En consecuencia, la libertad personal sólo es posible dentro de la comunidad, pero sólo en la medida en que no llega a tener una existencia propia e independiente respecto de ellos.

A partir de lo referido sobre Marx, se señala un concepto erróneo común sobre la diferencia entre la interpretación de la alienación de Hegel y Feuerbach y la de Marx. A

lo sumo, de la teoría de la alienación, se han logrado comprender plenamente los elementos básicos que desarrolló Marx, en el cual la crítica feuerbachiana pone la abstracción por encima del contenido de la alienación o, en todo caso, transforma la alienación en un sistema de abstracción, la exégesis de la teoría y práctica de la alienación (Monge, 2013). En Hegel y Feuerbach, la objetivación y la alienación ocurren solo en el nivel de la conciencia o del conocimiento. Para Hegel, el sujeto era el espíritu, pero para Feuerbach, el sujeto era el ser humano.

En primer lugar, toda objetividad no es más que la objetivación de las ideas; esta objetivación equivale a alienación en la medida en que la conciencia inexperimentada percibe el producto apropiado para cada objeto y lo reabsorbe en sí misma. En Feuerbach, en cambio, objetivación, y alienación no son sinónimos. La verdadera objetividad es la realidad física que percibimos activamente a través de nuestros cinco sentidos, sin crear nada original con ellos.

Feuerbach sostiene que esta sabia objetividad constituye la objetivación de la naturaleza humana, pero entra en una relación cognitiva con ella, y al conocerla por lo que somos, nos convertimos también en parte de nosotros mismos. Ahora bien, los objetos religiosos no son objetos reales, pues son imperceptibles y no existen fuera de nuestra conciencia. Se percibe como una entidad real y objetiva fuera de la conciencia humana individual (Harvey, 1997). La objetivación mental inconsciente del hombre como superhombre por la religión es exactamente lo que Feuerbach entendía por alienación. También es el caso de las ideas de Hegel.

Se dice que la idea de Hegel tiene una cualidad que evita la objetivación y que se conoce a sí misma a través de quienes la llevan a lo largo de su historia. Para Feuerbach, la interpretación hegeliana de esta alienación es invertida y debe ser explicada con franqueza. ¿Cuál es, entonces, esta actividad que caracteriza al hombre? El conocimiento, como en Hegel y en todas las tradiciones filosóficas anteriores, prioriza claramente la teoría sobre la práctica. Entonces, si este último no se considera separado del primero, puede considerarse de manera que dependa completamente de él, es decir, como una simple aplicación de este último. Para Feuerbach, en la naturaleza del cristianismo, la práctica es sinónimo de acción motivada por el lucro egoísta, y en este sentido es subjetiva, a diferencia de las verdaderas visiones teóricas, que para él son siempre despreocupadas (Cornehl, 1969).

Para Marx, trasladar el pensamiento de Feuerbach a lo social, lo económico y el ámbito político, para Hess (2004), es un concepto paralelo reconocido de alienación convencional, condicionado por la alienación teórica judeocristiana y la religión. El propio Marx, que tenía su propia traducción política y social de la crítica de Feuerbach, aplicó esta versión realista del concepto de alienación acuñado por Hess, pero lo llevó a un sentido diferente, decididamente materialista.

En este sentido, para Croce (2005), el historicismo, como un medio histórico de la naturaleza humana, devela las acciones reales que inculca pueden ser nobles o viles, al

menos a propósito. Se propone, como Comte (2019), “reorganizar la sociedad”, o, como Karl Marx, revolucionarla y racionalizarla, o, como otros filósofos, esclavizar a todos los hombres a la obediencia, pero la irracionalidad es siempre la misma. En este sentido, Comte (2019) no se opuso a la función de la teoría en las ciencias sociales, a pesar de su rechazo de la metafísica y su apoyo al empirismo, y afirmó que la era moderna era puramente hipotética; en tanto, la anarquía intelectual iba a ser reemplazada por una reorganización intelectual.

Dicho de otra manera, por Croce (2005), en contraparte con la filosofía hegeliana, que más que ninguna otra escuela de pensamiento ha intentado comprender la existencia como síntesis de oposiciones, la vida como historicidad y la realidad como desarrollo histórico. Que, en contra de sus mismos principios, se dedica a describir las etapas y el curso progresivo del pensamiento para detener su desarrollo en la filosofía de la idea, más allá de la cual no hay paso posible; asimismo, describe el curso de la religión y del arte para conducirlo a la misma filosofía en la que se aplaca lo uno y lo otro y recorrer la historia universal para coronarse con el mundo germánico, que sería el mundo de la comprensión plena, el que más atención ha recibido.

Después de esto, el materialismo histórico se impuso, gracias al epígono de Hegel (Croce, 2005). Karl Marx, quien esboza la progresión de la historia humana desde la economía antigua, o esclavitud, a la economía medieval, o servidumbre, a la economía capitalista moderna, o economía asalariada, a través de la cual siempre está agobiada por el yugo de hierro de la necesidad, cree que la humanidad está actualmente a punto de entrar en el estado terminal e ideal de la economía comunista, que tiene la tarea de establecer el reino de la libertad en la tierra.

La creencia de que la vida y la realidad no son más que historia se denomina, por Croce (2005), “historicismo” en el sentido científico de la palabra. Esta afirmación refuta la teoría de la superhistoria, que divide la realidad en un cosmo de nociones o ideales, así como en un submundo imperfecto que lo hace o lo ha hecho. En la actualidad, de manera precipitada y poco fiable, sobre los que será práctico imponerlos hoy.

La historia puede estar contaminada por el tiempo, o puede ser simplemente una realidad racional, llena de ideales. Debido a que a esta concepción también se la denomina “racionalismo abstracto”. El historicismo surge en oposición y como polémica cuando se demuestra que los principios e ideales utilizados para modelar y juzgar la historia no son universales.

A priori, para Croce (2005), la filosofía de la historia juega su parte o su juego, pero, si se quiere, no se piensa en divisiones entre diversos grupos históricos normales. Es decir, no construye una narrativa en primer lugar, pero ella lo tiene y ante ella puede entregar lo que llama la historia interior, la verdadera historia, bajo la superficie, se convierte en el mito de Croce y, en concordancia con Godelier (1977), refiere que el enfoque marxista del pensamiento mitológico incluye una reflexión sobre la sociedad y la historia y, sobre todo, en la relación del hombre con la naturaleza y los demás. Para

este autor, el pensamiento mítico distorsiona, transforma e intercambia tanto la relación entre la naturaleza y la sociedad, por lo que la mitología siempre tiende a ser fantástica y extraña, a través de la cual la gente percibe el realismo por analogía.

El materialismo histórico desde Hegel hasta Marx

La procedencia del materialismo es identificarse con Hegel, desarrollar al ser humano como libre, consciente y racional, y discutir los criterios y métodos simbólicos por los que opera esta teoría de las propiedades empíricas, la socio-histórica que conduce a la teoría de la síntesis y la evolución del método marxista. De ser así, obstaculiza la capacidad de Marx para impedir el desarrollo de tales contradicciones y el determinismo histórico, que implícitamente reconoce la inevitabilidad del elemento subjetivo ante la aniquilación de estas contradicciones, la racionalidad.

La teoría revolucionaria de Marx es inseparable desde el momento en que se concibe, y existen claramente dos enfoques, según se centre en la necesidad o en la posibilidad (Álvarez, 2011). El análisis de Marx y, sobre todo, la percepción general de su obra no constituyen un enfoque puramente objetivo, es decir, una estrategia revolucionaria particular, necesariamente dogmática o no sujeta a la libertad humana, basada en un fundamento y una dirección.

Esta identidad hegeliana es la situación revolucionaria, la contradicción, las condiciones posibles del neomarxismo, la base de la viabilidad revolucionaria y contrarrevolucionaria, y el motor fundamental para el desarrollo del macrosujeto, por así decirlo (Ythier et al., 2022). El historicismo en su pensamiento toma el carácter del proletariado o campesino europeo y se asocia con las leyes de la naturaleza, y, por tanto, con la teoría del acaparamiento, o necesidad. Por otro lado, la explicación historicista en este sentido es claramente condicional. Estudiar cada uno de estos procesos por separado y compararlos entre sí facilita encontrar el quid del fenómeno, pero esto no se generaliza al análisis hipotético e histórico. El marxismo es una cuestión de claridad y opinión de clase, a medio camino entre los debates culturales, el conocimiento de la verdad, el análisis crítico de esta, y las metas y objetivos que teóricamente impulsan el comportamiento humano, que en la práctica no se consideran erróneos.

No es un sistema, sino una organización destinada a aprender más sobre sus características históricas. Ahora bien, los escritos de Marx se relacionan con la globalización, la formación del mercado mundial, la revolución interna del capitalismo, el fenómeno de la contradicción, así como con las consecuencias irreversibles, conocidas como la contradicción de la objetivación. Desde entonces, el idealismo de Hegel es el círculo filosófico que debe delimitar el campo de la creación del conocimiento, y la tradición científica de Marx. Él se encontró con uno de ellos desde el mismo comienzo de su formación: una idea única derivada de Hegel.

El hegelianismo se originó en dos movimientos principales, la derecha y la izquierda. La primera selecciona las características de la estructura bíblica de Jesucristo, como la unidad en la diversidad (Gooch, 2011). En tanto, en la izquierda, nos centramos

en el respeto histórico-lógico a la dualidad. Así, el marxismo y la historia eran filosofías revolucionarias, una época en la que los pensadores de izquierda no se atrevían a cuestionar los fundamentos de la democracia.

La historia del legado de Marx nos obliga a distinguir entre el nivel de pensamiento filosófico y la voluntad de rechazar las doctrinas que se han convertido en ideologías que sirven para justificar la política del socialismo moderno. Articuló el concepto antropológico de alienación con su importante conexión con la identidad social, pues, dentro del propio modelo marxista, basado en varias dialécticas, un conjunto de reglas que rigen la parte fáctica, y en una seria contradicción con la comprensión hegeliana de la dialéctica, el método lógico y la fuerza impulsora detrás de este proceso manipularon la evidencia del ideal de Marx, sin embargo, cuestionó su comprensión de que el mundo pertenece a otra cosa y negó la naturaleza del conocimiento.

Así, mientras ciertas dialécticas marxistas se identifican con el contexto de la ideología, la ontología y la historia, la dialéctica de Marx se asocia con otro aspecto de Hegel, a saber, el desarrollo, con premisas totalmente definidas. Es decir, hacia una comprensión amplia, completa y general. En este sentido, la dialéctica de Hegel es el primer método de toda dialéctica, pero, después de quitarle la mística a Marx, esto es lo que la distingue del modelo marxista (Ambriz, 2016). El marxismo, según el filósofo francés Michel Henry (1976), es “el conjunto de los contrasentidos cometidos sobre Marx”. Esta descripción no podría ser más precisa. Sin embargo, debemos evitar caer en la contradicción opuesta. La fantasía de defender la supuesta inocencia y pureza de Marx frente a los marxismos impuros es una de las ilusiones más estériles y complacientes.

Sin embargo, esta oposición constante a las teorías de Marx adquiere una vigencia renovada como resultado de la persistencia y, en algunos casos, de la agudización de las formas de dominación que criticaba. La dialéctica histórico-crítica es la principal técnica analítica legada por Marx. Su enfoque para pensar el presente implicaría exponer y explicar las formas que adopta la alienación en el presente, al mismo tiempo que contribuye a la transformación de las relaciones y de prácticas enajenadas.

El neomarxismo es una metodología histórica y humanización de la naturaleza: el germen de Antonio Gramsci

Con la intención de recuperar la lógica específica de los objetos y procesos históricos, Marx se adhirió a la práctica revolucionaria de su teoría general, conocida como “Capitalismo”. El modelo marxista se movía entre las explicaciones científicas de las relaciones sociales y naturales y enfatizaba el tratamiento inevitable de las abstracciones jurídicas. En este ensayo, los autores se preocupan por codificar el marxismo en un corpus más o menos estructurado, cuyos elementos centrales son el materialismo dialéctico y la historia de la escuela neomarxista. La naturaleza está enraizada en el conocimiento científico sobre las realidades sociales y el cambio político; como expresión teórica de la práctica revolucionaria (Abad, 2016).

El legado de Marx es un importante sistema de clasificación y una interpretación materialista de la historia, basada en una ideología desarrollada sobre la base de supuestos empíricos. El marxismo requiere tanto la práctica política como el análisis social científico con fundamentos teóricos y metodológicos (Boron, 2006). El pragmatismo del materialismo histórico afecta las condiciones de existencia de la sociedad. Por otro lado, esta práctica aplicada por Marx es una dialéctica adaptable a cualquier tema, siempre que se quiera descartar sus escritos como una visión de la realidad que debe ser comprendida con énfasis en el autodesarrollo y cambio.

Nada más que la historia de la humanización de la naturaleza y de los humanos enfatiza la necesidad de métodos que incorporen materiales experimentales para lograr aumentos crecientes de manera sostenible. Desde el punto de vista de la ciencia como autoconciencia teórica, Marx hizo poca distinción entre la ciencia de las relaciones sociales y el relato de la naturaleza humana, sólo entre las ideas (Álvarez, 1978; Pinkard, 2001). Tiene el poder creativo para desafiar tal orden. Entonces, según el método histórico, en cierto sentido, los objetos se heredan a su manera, esa herencia está genéticamente determinada al capital como algo que cambia constantemente.

Se puede decir que es un modelo dialéctico que persigue la síntesis y la encarnación a través del análisis de la globalización del conocimiento, pues presenta una estructura objetiva, una dialéctica utópica, así como una interpretación de la obra como su propio método histórico independiente. Este ensayo examina la contribución e interpretación de la historia de Marx contrariamente a Hegel, Feuerbach y en trazas a Hobbes, un análisis de las obras revela que el Tratado de París, El Capital y el Manifiesto Comunista están asociados con Engels, una especie de historia del materialismo en constante progreso, el materialismo dialéctico.

Los argumentos de los practicantes marxistas se encontraron con el marxismo italiano de Antonio Gramsci y propusieron la filosofía práctica como una forma de interpretar el marxismo desde el interior absoluto y negativo. Aceptando todas las interpretaciones trascendentales de la vida. Nuevas herramientas contra la supremacía de las personas, derivadas de tres factores genéticos históricos de alienación humana: propiedad privada, división del trabajo y producción de mercancías, para construir seres humanos.

En este sentido, se fundamenta la situación creada por el orden mundial emergente, representado por la globalización, el libre comercio, el capitalismo y un enfoque neoliberal del desarrollo, que integra a los estados transnacionales y marginados como entes reguladores. Desde el pensamiento social latinoamericano, sin romper con los referentes universales, el neomarxismo surge de la crítica al desarrollo como una nueva forma de analizar el modernismo y las razones instrumentales de este modernismo, así como la no linealidad del tiempo intersubjetivo, la identidad y la diversidad cultural.

En esta perspectiva de innovación, Gramsci reevalúa y promueve filosofías de la práctica, teorías del comportamiento social colectivo desde la perspectiva de la

multidimensionalidad y la intersubjetividad, y la construcción de alternativas, el pensamiento crítico, las promesas de progreso, la justicia, la solidaridad y la elevación evolutiva como medios mediante el cual se fabrican e imponen condiciones sociales y culturales a favor de las condiciones imperantes a través de la alienación humana. Frente a esta tradición, sólo podemos citar un pasaje referente a Marx que sirve como clave para interpretar los escritos de Gramsci (2012), introduciendo los problemas esenciales del materialismo histórico de *Quaderni*:

“Puede ocurrir que una gran personalidad exprese su pensamiento más fecundo no en el lugar que tendría que ser aparentemente el más «lógico», desde el punto de vista de la clasificación externa, sino en otro lugar que aparentemente se puede considerar extraño. Un político escribe de filosofía: pero puede ocurrir que su «verdadera» filosofía tenga que buscarse en los escritos de política. En toda personalidad hay una actividad dominante y predominante y es en ella donde hay que buscar su pensamiento, implícito las más de las veces y quizá en contradicción con el expresado ex professo. Es cierto que en este criterio de juicio histórico hay un gran peligro de diletantismo y que en su aplicación hay que ir con mucha cautela, pero esto no quita que el criterio sea fecundo para el establecimiento de la verdad”.

Aceptar este criterio nos obliga a pasar a un análisis de los conceptos clave de toda teoría política gramsciana: la noción de hegemonía en términos de la tradición marxista, y la profundización de la teoría política. El mensaje original de Marx puede ilustrarse como un pasaje de la fórmula literal a su espíritu más profundo e importante: el comunismo.

Así, el desarrollo posterior de *Quaderni* no solo confirmó la relación indivisible entre Lenin y Marx, sino también su contribución personal al desarrollo de la filosofía práctica; y, al menos subjetivamente, confirmó la profunda continuidad que Gramsci buscaba establecer. Para hacer una transición exitosa del reino, Gramsci ha estudiado y construido elementos de la psicología histórica de las masas, construyendo una sola escuela con el espíritu de la doctrina marxista en un contexto histórico-político completamente diferente al que se ha construido en esencia, para ayudar inevitablemente en el reino de la libertad, el comunismo.

Este comunismo es la solución real a las luchas entre el hombre y la naturaleza, entre el hombre y el hombre, entre el ser y la esencia, entre la objetivación y la afirmación, entre la libertad y la necesidad, entre el individuo y el género. El neomarxismo adopta así una interpretación posmoderna de los tiempos cambiantes, desenmascarando la narrativa antineocolonialista, emancipando a la humanidad y empoderando a los actores que promueve y esclarece a partir de las prácticas existentes.

Sus discursos son la defensa de los saberes ancestrales, la identidad universal, la autodeterminación, la relación del hombre con la naturaleza, la soberanía, la multiculturalidad y el colectivismo, los conflictos morales y culturales constructivos

frente al equilibrio de poder, el capital centrado en la máquina reproductora ideológica que corrompe el istmo y el imperialismo.

Ante esta dependencia, con su inocencia y corrupción, el desafío es doble: abrir los frentes de lucha para recuperar la independencia perdida y, si es necesario, iniciar una segunda independencia, y la liberación espiritual, ambas a promover con urgencia la forma en que las minorías piensan y actúan, involucrándose en políticas capitalistas imperialistas transfronterizas, no solo en interés del estado, sino también frente a la contaminación ideológica causada por las convenciones culturales.

Por estas razones, el neomarxismo va más allá de los argumentos económicos clásicos hacia un movimiento de vanguardia que, según Lenin, corresponde a un solo partido revolucionario: el que contiene los componentes más avanzados de la economía rusa. La clase obrera construye un equipo de dirección revolucionaria que surge del corazón del pueblo en el proceso de implementación de una dirección común, guiada por la teoría revolucionaria y un contingente de intelectuales orgánicos, según la perspectiva política de la lucha política que utiliza y planta cara a la clase obrera de la vida cotidiana (Calvez, 1958; Cohen, 1986). Porque para conquistar a una minoría organizada y dirigente, es necesario unir a la mayoría de la población en torno a ella.

Bauer y Kant, influyentes en Marx y su materialismo: trabajo y libertad

El modelo de perfeccionismo, tras Kant, es el que caracteriza las obras iniciales de Karl Marx: la filosofía poskantiana. Marx comparte la tradición idealista de Bauer y Leibniz, el énfasis en la autorrealización, que subyace a su ethos de trabajo. Esto no sólo empobrece a los trabajadores, les roba la gratificación material, sino que, sobre todo, socava su libertad, su capacidad de autodeterminación en su trabajo (Zeleny, 1972). Marx contrasta su incipiente materialismo con las corrientes de Feuerbach.

En lugar de apreciar el cambio, Feuerbach celebra la ubicación sensorial, la pasividad y la receptividad, es decir, la inmersión humana y la dependencia de la naturaleza. El mismo Feuerbach creía que este cambio al naturalismo representaba un paso teórico para alejarse de los místicos idealistas, sin embargo, como señaló críticamente Marx, la integración del sujeto humano con la naturaleza se ha logrado a un alto precio, y el dinamismo de la subjetividad, la autoactividad y la auto creación, es decir, una parte importante del legado idealista pierden elementos.

Marx quería preservar este significado, pero lo incorporó en su teoría del trabajo, pues de la comprensión marxista del trabajo se deriva de elementos de la tradición idealista alemana, particularmente su crítica al idealismo de Leibniz (Casales, 2022). Entonces, incorpora ideas de espontaneidad y de autoformación. Ciertas nociones de causalidad intrínseca subyacen al marxismo sobre el trabajo constante, como la idea de Leibniz de que la espontaneidad es una acción autogeneradora en lugar de una mera reacción a causas externas. Estas ideas se desarrollaron aún más bajo la influencia de la Razón práctica de Kant, que enfatiza la autonomía o la autodeterminación racional y rechaza la heterosexualidad (Carrera, 2020).

Es desde este punto de vista que la peculiaridad de la teoría de la alienación de Marx se revela con mayor claridad. Según Carroll (2018), Marx conecta la espontaneidad y la autonomía con la actividad y considera las condiciones específicas de la actividad autodeterminante. En general, el supuesto cambio de la filosofía política a la ganancia social en estos primeros textos marxistas es menos discutido. En la segunda parte de Sobre la cuestión judía, Marx señala no sólo la diferencia entre la emancipación política y la humana, sino también la parte específica de la sociedad de la que debemos emanciparnos, por lo que esta interpretación es tanto más autorizada.

De esta forma, los autores proponen una crítica de los derechos humanos que cuestione el tránsito de la política a la sociedad. Más claramente, una crítica de los derechos humanos; crítica de la emancipación política como una ilusión política, entonces la emancipación humana implica un rechazo político basado en la superioridad social en lugar de un reclamo rara vez discutido. Como tal, el debate sobre los derechos humanos puede tener un significado muy distinto del de la propia ideología política.

Marx vuelve a subrayar que el límite hasta el cual el judío se emancipa no está en la religión. Su conciencia religiosa; por el contrario, lo es en su existencia social y en sus premisas mundanas, se puede decir por anacronismo. Entonces, ¿cuál es el fundamento secular del judaísmo? Necesidad práctica, interés egoísta. ¿Cuál es el culto secular practicado por los judíos? ¿Cuál es tu dios mundano?

Por tanto, la condición para la verdadera emancipación judía y, en general, para la emancipación no está en la superación de las limitaciones religiosas, sino en la emancipación de las necesidades prácticas, guiada por el egoísmo (Cristobo, 2014). Al liquidar estos cimientos sociales, la imagen del judío se convierte en un peso muerto, eliminando el espíritu práctico del judaísmo, su naturaleza práctica, y tal judío no tiene razón de existir.

Para Marx (2004), el tema de la emancipación judía fue decisivo porque la naturaleza del judaísmo se hizo evidente, más que un simple hecho puntual, como fue el caso de otros grupos sociales, y aunque la sociedad burguesa no puede convencer a los judíos de la impracticabilidad de su naturaleza religiosa, es correcto, es el ideal de la necesidad práctica, no es más que un concepto. La verdadera naturaleza del judío es reconocida y generalmente enjuiciada

En tanto, si aceptamos que las controversias religiosas y políticas son antiguas y no las contradicciones o conflictos teológicos, la naturaleza de la liberación humana no es la misma. Sería problemático interpretar la crítica de Marx tanto como una crítica política como una crítica filosófica. En este sentido, Lambruschini, (2017) sintetiza que la crítica es política porque Marx trata de contrarrestar la forma burocrática en que Hegel pensaba sobre la política. El deseo de una verdadera democracia y la emancipación de la burocracia es, por lo tanto, el deseo de restaurar el papel de actores activos en la familia y la sociedad civil.

Así, un nuevo pensamiento político construido sobre la lógica democrática, combinando el método de transformación de Feuerbach con la voluntad revolucionaria, es que la emancipación humana no implica una afirmación menos discutida, sino la superioridad social, es también un rechazo político basado en como tal, el debate sobre los derechos humanos puede tener un significado muy diferente al de la propia ideología política.

El tema de la emancipación de los judíos no fue un hecho aislado como sucedió con otros grupos sociales, sino que fue crucial para revelar la naturaleza del judaísmo. Si la sociedad burguesa no puede convencer a los judíos de la irrealidad de su naturaleza religiosa, entonces lo es, y el ideal de la necesidad práctica es sólo conceptual. La verdadera naturaleza del pueblo judío es generalmente reconocida y aceptada. En segundo lugar, si aceptamos que las diferencias religiosas y políticas son antiguas en lugar de contradicciones o conflictos teológicos, entonces la naturaleza de la emancipación humana no es la misma.

Historia y dialéctica de Marx y Engels

El punto de partida del desarrollo del pensamiento dialéctico-histórico-materialista de Marx fue su crítica a la filosofía de Hegel, iniciada con la publicación de *La ideología alemana* en 1846. Después de este escrito, según el traductor, Marx afirmó haber roto la premisa de la filosofía neohegeliana de Feuerbach. Así se estableció una visión científica de la sociedad basada en el análisis del capitalismo (Miller, 1979). El trasfondo histórico de esta revolución en el pensamiento científico occidental, junto con las interpretaciones de los más diversos campos de la ciencia, ha propiciado una nueva comprensión del mundo basada en principios materialistas.

En este sentido, la revolución que el pensamiento histórico-dialéctico ha traído al campo social de la ciencia se asemeja al aporte del darwinismo al campo de las ciencias biológicas; a pesar de las limitaciones del darwinismo y del darwinismo social. En general, el materialismo histórico-dialéctico se caracteriza por abarcar la filosofía, la economía, la sociología y la antropología, y busca definir objetos de conocimiento desde una perspectiva histórica, a través de una comprensión de los intermediarios y sus interrelaciones. Los fundamentos económicos del marxismo se basan en las críticas clásicas de la economía política, Marx superó la crítica de los economistas de su tiempo que no analizaron la plusvalía en su forma pura.

El materialismo dialéctico-histórico, como base filosófica, contrasta con la dialéctica idealista de Hegel, que sostiene que todos los fenómenos de la naturaleza y la sociedad se fundamentan en ideas absolutas (Taylor, 1983). Por otro lado, para el marxismo, que se originó sobre una base material, la primera hipótesis de la historia de toda la humanidad es, por supuesto, la de la existencia de individuos vivos. Algunas ideas de Hegel pueden corroborarse en los supuestos marxistas, como su perspectiva dialéctica sobre la comprensión de la realidad.

Sin embargo, en lugar de vincular estas ideas con el espíritu absoluto de Hegel, las desarrolló en el marco de los conceptos materialistas. Hegel entendió el papel del materialismo geográfico tanto como pudo la relación entre los objetos naturales y los sujetos conscientes de sí mismos. Para Hegel, la base sobre la que se mueve la mente es fundamental y necesariamente la base, y sólo sobre esta base pueden existir, actuar y materializarse las personas.

El materialismo también se encuentra en la concepción de Feuerbach, que sirve de base al materialismo de Marx. El objetivo principal de la teoría filosófica de Feuerbach era criticar los aspectos religiosos de la filosofía de Hegel. Al igual que Marx, rechazó el idealismo de Hegel y lo sustituyó por una visión materialista.

El marxismo sería, por tanto, una síntesis de elementos de la dialéctica de Hegel y del materialismo de Feuerbach. Desde el principio, adoptó un método dialéctico y rechazó el contenido idealista. Desde el segundo absorbió motivos materialistas y pintó una visión estática de la realidad material. El materialismo dialéctico-histórico, como enfoque epistemológico, se utiliza en la investigación científica para explicar la realidad con el fin de mejorarla. Es la interpretación basada en la totalidad de los determinantes la que nos permite comprender el fenómeno real, evitando el análisis redundante y constituyéndose como una radiografía (Hegel, 1968).

A pesar de que el materialismo histórico-dialéctico ha financiado una variedad de estudios, pocos textos de Marx y Engels se ocupan de los métodos de investigación que sugirieron sus teorías. La bibliografía marxista nos permite recoger aspectos importantes de categorías metodológicas que nos ayudan a comprender los fenómenos sociales de las sociedades capitalistas. Para el materialismo histórico, los factores económicos y las condiciones materiales son la mejor manera de explicar los fenómenos sociohistóricos, principalmente los conflictos de clase, y, según ese enfoque, de revelar las causas de diversos problemas sociales.

El materialismo histórico parte de una base económica que explica la realidad en sus diversos aspectos. Según un enfoque conceptual, el término materialismo describe el estado material de la existencia humana. El término historia entiende que la existencia humana implica la comprensión de sus determinantes históricos, y el término dialéctica presupone el movimiento de contradicciones propio de la historia misma. El materialismo dialéctico es el fundamento filosófico del marxismo, como intento de encontrar explicaciones coherentes, lógicas y racionales de los fenómenos naturales, sociales y del pensamiento.

El materialismo dialéctico tiene una larga tradición en la filosofía materialista. A su vez, se basa en una interpretación dialéctica del mundo. Dos raíces del pensamiento humano constituyen el materialismo dialéctico, una concepción científica de la realidad reforzada por la práctica social humana (Zumalabe, 2006). Así como Lukács expresó la esencia social del pensamiento de Marx, busca señalar las dificultades ideológicas del

capitalismo que derivan del carácter de deidad de la mercancía, es decir, de la alienación en todos sus semblantes (Lukács, 1985).

Para ampliar nuestra comprensión del materialismo, necesitamos agregar algunas ideas relacionadas con categorías y leyes; ya que, en el marxismo, las categorías se forman en el desarrollo histórico del conocimiento y la práctica social, por lo que no existe un número exacto de categorías formadas a medida que evoluciona el conocimiento. Las categorías son conceptos, métodos y formas universales de percepción de las relaciones humanas con el mundo que reflejan las características, leyes y cualidades más predominantes de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

La crítica de Althusser hacia Marx: ciencia o materialismo histórico

Dentro del marxismo, los principales ataques se dirigieron a la crítica althusseriana al historicismo marxista. En este empeño, Althusser describe como columna vertebral de la teoría marxista, una ciencia definida por la teoría general del materialismo histórico, y la filosofía. Marx lo llama materialismo dialéctico, lo cual es ciencia para Althusser.

Desde el punto de vista de Althusser, los escritos sobre materialismo histórico o contingente no nos muestran nada más que lo que estaba en el centro de las preocupaciones de Marx y las semillas del análisis de Gramsci, a saber, el concepto moderno de sociedad capitalista que llamamos soberanía y la superestructura o coyuntura política que domina el orden continuo, ordenado y progresivo de la historia, antes oculto en el mismo problema de Althusser. Esta fue claramente una visión o perspectiva analítica que, debido a la interpretación estructural y al absolutismo epistemológico en el que se basaba el discurso filosófico althusseriano, debería ser cerrada y no afectada por su predicamento interno.

Pero puede decirse que el propio Althusser explicó, de manera gramatical, las duras críticas a la historiografía marxista por su ambigüedad política y epistemológica, incluso de forma sorprendente; y aquí basta con considerar su relación con Gramsci, con sus contradicciones y excesos. Con base en estos principios, los autores intentan comprender cómo la interpretación hegemónica del comunismo de Gramsci está vinculada desde el principio, a saber, el conflicto entre el marxismo de Althusser y Gramsci.

Con este primer punto de referencia explicado, el ataque de Althusser al historicismo marxista adquiere sentido. Primero, el marxismo no tiene nada que ver con la historia. Su ataque estaría dirigido directamente a quienes intentaron convertirlo en una filosofía. Althusser explica a su juicio que, la lectura de la historia se basaba en interpretaciones erróneas de algunos textos marxistas en los que se demostraba el poder de Hegel. Por ejemplo, para obtener un conocimiento objetivo en el campo de la historia, según Hegel, el autoconocimiento debe ser criticado y adquirido de esta manera. En este caso, Althusser cree que hoy tiene el privilegio histórico de producir su crítica, su ciencia en la autoconciencia (Padilla & Bey, 2016).

Este enfoque lleva a definir el marxismo como la única historia que se conoce a sí misma. Este es un ejemplo de historiografía absoluta. Mientras tanto, Gramsci, junto con Hegel, no solo asume la existencia de una verdad epistemológica y ontológica del pasado, sino que también enfatiza el papel práctico de la teoría marxista en la historia real. El neomarxismo sabe que la idea del mundo se da en la vida práctica de todos, no sólo entre las personas, sino también entre quienes filosofan.

De este debate entre ciencia y materialismo histórico, Althusser advierte que la equiparación de la visión del mundo con el marxismo conduce a la reducción de ambos a la teoría (Althusser, 1988 [1962]). Este es el problema, porque para Althusser identificar la ciencia de la historia con la historia real significa reducir el objeto de la teoría de la ciencia histórica a la historia real, lo que equivale a confundir el sujeto del conocimiento con lo real, una especie de empirismo. El reconocimiento de los procesos históricos y teóricos no está relacionado con la realidad de la ciencia moderna, sino con su concepto. El historicismo absoluto, en cierto sentido, repite reformas económicas porque ahora es la forma criminal.

En definitiva, los autores concluyen que la historia no es un juicio, cuya lectura es inofensiva, sino que es una lectura directa del presente. Para Althusser, por el contrario, la relación histórica entre los efectos y sus condiciones debe considerarse una relación de producción, no un enunciado. En este sentido, Pernalet et al. (2023) conciben la historia del legado de Marx como un contraste entre el nivel del pensamiento filosófico y el deseo de romper con las doctrinas que se han vuelto ideológicas al servicio de la justificación política socialista. Así, el marxismo ideológico es una cuestión de claridad y opinión de clase, a medio camino entre los debates culturales, el conocimiento de la verdad, el análisis crítico de esta verdad, y las metas y objetivos que teóricamente impulsan el comportamiento humano, y en la práctica no se consideran erróneos.

Esto significa que la filosofía no se diferencia en esencia o en cualidad de otros mundos de relaciones ideológicas, sino sólo en términos cuantitativos. La filosofía, por su carácter crítico, incluye temas que van más allá de los intereses inmediatos de un determinado grupo social; y la ideología, por su parte, es todo lo relacionado con lo inmediato, localizado en el espacio temporal. Al establecer una diferencia cuantitativa entre la filosofía y otras formas de pensamiento como el sentido común o la religión, Gramsci muestra que la característica definitoria de la filosofía es una concepción constructiva del mundo. Pero esto es, después de todo, la filosofía es siempre una ideología, porque es una percepción del mundo que parte de una situación específica, en un momento específico de la historia (Gómez, 1993).

Finalmente, dentro del neomarxismo, Gramsci busca asumir el control total del proceso social. Todavía no está claro qué formas adoptará esta nueva hegemonía en relación con esa burguesía, pero, sin duda, serán drásticamente diferentes a ella. El marxismo, una doctrina que no sólo se ha liberado, o debería liberarse, de las ideologías burguesas dominantes como el positivismo, el kantismo o el pragmatismo, es el responsable de crear este marco teórico para la lucha de clases.

En este sentido, el materialismo histórico, liberado de sus nociones anticuadas de mecanicismo y determinismo, es o se desarrolla como una filosofía basada en la praxis, pero criticó a la modalidad organizativa sucesora de Lenin, si se refiere a un puro partido ejecutor sin deliberación alguna, entonces técnicamente es un cuerpo policial, y su nombre de partido es una pura metáfora de naturaleza mitológica (Cospito, 2016).

Conclusión

El enfoque dialéctico-histórico-materialista constituye una corriente preocupada por el análisis de las características de la sociedad y de las relaciones económicas que en ella existen. El enfoque materialista muestra la relación entre el objeto de estudio y su contexto social, reafirmando su conexión con la realidad que lo rodea. Este punto también se relaciona con el aspecto histórico del marxismo, que entiende la sociedad en términos de su organización a lo largo de la historia. En tanto, la visión hegeliana de la historia se basa en criterios materiales, en una sola época histórica homogénea, más que fragmentada según el desarrollo del pensamiento; así, algunos textos de Marx y Engels sobre el concepto de historia se prestan bien a este tipo de interpretación.

Engels, por ejemplo, dice que el pensamiento tradicional, que también adoraba a Hegel, ve al Estado como un determinante y, en la sociedad civil, como un factor regulado por el Estado, y agrega que la apariencia es lo que justifica la idea. La teoría histórica marxista debe cubrir el estudio de varios modos de producción, debe servir para el estudio de una realidad particular y debe usarse para crear conocimiento histórico en un dominio particular, así como para la formación de vínculos sociales y políticos.

En este nivel, se trata del uso de la teoría histórica marxista, un conjunto de conceptos del materialismo histórico en el estudio de un objeto histórico particular, lo que distingue al historiador marxista. La teoría revolucionaria de Marx es inseparable desde el momento en que se concibe; existen claramente dos enfoques, según se centre en la necesidad o en la posibilidad. La filosofía marxista de la praxis surge en la historia, es decir, se ve claramente como una parte transitoria del pensamiento filosófico, y en todo su sistema se evidencia también que es la conocida teoría del desarrollo de la historia, con un momento que está a un paso de donde se necesita, el reino de la libertad; y toda filosofía que haya existido alguna vez es una expresión de un conflicto interno fragmentado de la sociedad.

Sin embargo, para autores que se oponen a la exégesis tradicional de Marx, como Benedetto Croce y Maurice Godelier, dos categorías separan naturalmente e inevitablemente la experiencia humana: la que está directamente bajo el control del hombre en la sociedad y la naturaleza, y la que no lo está. Pero, las ideas de Feuerbach fueron sin duda adoptadas por Marx y Engels para impulsar una corriente que se conocería como Materialismo Histórico en la actualidad y se evidencia, hoy en día, su investigación sobre él en la materialidad del ser humano y, lo que es más importante, en los diversos procesos históricos que surgieron de las diversas actividades sociales que los hombres habían realizado a lo largo del tiempo.

Bibliografía

Abad, B. (2016). La producción socio-institucional de sufrimiento social. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(1), 1–25. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2016.1802>

Althusser. L. (1988 [1962]). *Contradicción y sobredeterminación (Notas para una investigación)*. En *La revolución teórica de Marx* (pp. 71-106). México D. F.: Siglo XXI Editores

Álvarez, E. (2011). Subjetividad Y Dialéctica En Marx. *Praxis Filosófica*, (32), 101–162. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i32.3441>

Álvarez, M. (1978). *Experiencia y sistema. Introducción al pensamiento de Hegel*. Salamanca, Universidad Pontificia

Ambriz, G. (2016). El concepto de sobredeterminación en Althusser. *Agora. Papeles De Filosofía*, 35(2). <https://doi.org/10.15304/ag.35.2.2847>

Boron, A. (2006). Teoría política marxista o teoría marxista de la política. En Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Eds.), *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas* (pp. 175–190). CLACSO.

Calvez, J. Y. (1958). *El pensamiento de Carlos Marx*. Madrid, Taurus

Carrera, R. (2020). Justicia y libertad en Leibniz. *Revista PRAXIS*, (82). <https://doi.org/10.15359/praxis.82.4>

Carroll, CH. (2018). *Fichte's Science of Knowledge: A Critical Exposition*. Palala Press

Casales García, R. (2022). Identidad personal, cualidad moral y conscientia en Leibniz. *Revista de filosofía DIÁNOIA*, 67(88), 3–24. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.2022.88.1832>

Cohen, G. A. (1986). *La teoría de la historia de Karl Marx. Una defensa*. Madrid, Siglo XXI y Pablo Iglesia Ediciones.

Comte, A. (1942). *Primeros ensayos*. México, Fondo de Cultura Económica

Comte, A. (2019). *Reorganizar a Sociedade*. Lebooks Editora

Cornehl, P. (1969). Feuerbach und die Naturphilosophie. Zur Genese der Anthropologie und Religionskritik des jungen Feuerbach., 11(1), 37-93. <https://doi.org/10.1515/nzst.1969.11.1.37>

Cospito, G. (2016). *El ritmo del pensamiento de Gramsci: una lectura diacrónica de los Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Continente

Cristobo, M. (2014). La crítica de Marx a los derechos humanos desde el pensamiento de lo político. *Andamios*, 11(25), 315-339. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62836852013>

Croce, B. (2005). *La historia como hazaña de la libertad*. México, Fondo de Cultura Económica

Godelier, M. (1977). *Perspectives in Marxist Anthropology*. Cambridge Studies in Social Anthropology

Gómez, A. V. (1993). Historia Y Filosofía En La Interpretación De Las Teorías Políticas. *Crítica: Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 25(75), 3–29. <http://www.jstor.org/stable/40104769>

Gooch, T. (2011). Some Political Implications of Feuerbach's Theory of Religion, in Douglas Moggach (ed.), *Politics, Religion, and Art: Hegelian Debates*, Evanston (pp. 257–280). Northwestern University Press

Gramsci, A. (2012). *Quaderni Del Carcere. [Edizione Critica]*. Giulio Einaudi Editore

Harvey, A. (1997). *Feuerbach and the Interpretation of Religion*. Cambridge University Press

Hegel, G. (1968). *Filosofía del derecho con una introducción de Carlos Marx*, Buenos Aires, Editorial Claridad

Henry, M. (1976). *Marx i. Une philosophie de la réalité*. Paris, Gallimard

Hess, M. (2004). *The Holy History of Mankind and Other Writings*. Cambridge Texts in the History of Political Thought

Lambruschini, P. (2017). Sobre la libertad. Un contrapunto entre Hegel y Marx. *Izquierdas*, (34), 179-202. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492017000300179>

Lukács, G. (1985). *Historia y consciencia de clase I*. Madrid, Orbis

Macherey, P. (1989). *Comte. La philosophie et les sciences*. París, Presses Universitaires de France

Marx, K., & Engels, F. (1972). *Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista*. La Habana, Instituto Cubano del Libro

Marx, K. (2004). *Sobre la cuestión JUDÍA*. Buenos Aires, Prometeo Libros

Miller, R. W. (1979). *Analyzing Marx. Morality, Power and History*. Oxford University Press

Monge, E. (2013). Alienación y revolución: la escritura de los Manuscritos de 1844 de Marx. En Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias

Sociales, UBA (Eds.), *Filosofía crítica; Socialismo; Economía política; Alienación; Marxismo; Propiedad privada*; (pp. 12–26). CLACSO.

Padilla, M. C., & Bey, F. N. (2016). La ciencia es ciencia de la ideología en Louis Althusser. *Desafíos*, 28(1), 371-398. <https://dx.doi.org/10.12804/desafios28.1.2016.09>

Pernalete Lugo, J., Odor Rossel, Y., Toledo Espinoza, Q., & Lázaro Guillermo, J. (2023). El paradigma marxista: hipótesis heurística del materialismo histórico y dialectico en la sociedad. *Revista De Filosofía*, 40(104), 507-520. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/39768>

Pinkard, T. (2001). *Hegel. Una biografía*. Madrid, Acento

Saint-Upéry, M. (2015). Tres derroteros del marxismo: pseudociencia, historia, ontología. *Revista Nueva Sociedad*, (256), 145-163. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/4111_1.pdf

Stalin J (1968). *Le materialisme dialectique et le materialisme historique*. Tirana: Editions Nain Frashëri

Taylor, CH. (1983). *Hegel y la Sociedad Moderna*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ythier, J.M., Ege, R. & Igersheim, H. (2022). From a Hegelian to a Smithian Reading of Rawls. In *Economic Reason and Political Reason*, J.M. Ythier (Ed.). <https://doi.org/10.1002/9781394188161.ch4>

Zeleny, J. (1972). Kant y Marx como críticos de la razón. Tarea, 3, 27-38. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1140/pr.1140.pdf

Zumalabe Makirriain, J. M., (2006). El materialismo dialéctico, fundamento de la psicología soviética. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 21-50. <https://www.ijpsy.com/volumen6/num1/128/el-materialismo-dialectico-fundamento-de-ES.pdf>

Currículo de las universidades latinoamericanas: Definiciones y contexto de la unidad curricular como objeto definitorio de todo el proceso educativo

Curriculum of the Latin American Universities: Definitions and context of the curricular unit as defining object of the educational process

Osmart Raúl Morales Chalco

<https://orcid.org/0000-0002-5850-4899>

omoralesc@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo, Perú

Paul Gregorio Páucar Llanos

<https://orcid.org/0000-0002-1245-8137>

pgpaucarl@unac.edu.pe

Universidad Nacional del Callao, Perú

Raphael Santiago Mendoza Delgado

<https://orcid.org/0009-0003-3679-0809>

rsmendozad@unac.edu.pe

Universidad Nacional del Callao, Perú

Resumen:

La historiografía educativa ha encontrado nuevos objetos con los que categorizar y secuenciar sus movimientos y su evolución, hasta llegar a las perspectivas modernas sobre cómo y por qué se educa. El currículo es uno de los objetos que más interés despierta en estas investigaciones y su estudio requiere un enfoque interdisciplinario, entre los que destaca el sociológico, pues los contenidos impartidos en una disyuntiva determinada siempre representan algo más. Nuestro objetivo con esta investigación documental, de enfoque pedagógico-sociológico, es generar definiciones y contextos del currículo para el posterior estudio de las tendencias en la educación superior latinoamericana.

Palabras clave: epistemología, historiografía educativa, diálogo, soberanía, cosmovisión

Abstract:

Educational historiography has uncovered new objects from which to categorize and sequence his movements and evolution, as well as modern perspectives on how and why we educate. The curriculum is one of the objects that generates the most interest in these investigations, and this study requires an interdisciplinary approach, the sociological approach being one of the most notable, since the contents taught in a specific context are always a representation of something much larger. Our objective with this documentary investigation, employing a pedagogical-sociological approach, is to generate definitions and context for the curriculum in preparation for a subsequent study of trends in Latin American higher education.

Keywords: epistemology, educational historiography, dialogue, sovereignty, worldview

Introducción

El currículo educativo, como unidad para la organización de los contenidos en cualquier nivel o grado académico, es una unidad de vital importancia cuya configuración cambia de acuerdo a criterios selectivos que vienen desde las instituciones correspondientes, pero es vital contestar a tres preguntas: ¿qué suscita un cambio curricular?, ¿cuáles son los criterios selectivos que influyen en su configuración?, ¿cuáles son esas instituciones correspondientes?

El currículo, en su definición más básica, “*es un método de organización de las actividades educativas y de aprendizaje en función de los contenidos, de los métodos y de las técnicas didácticas*” (Larousse, 1919, p. 310). La palabra proviene de la forma verbal latina “*currere*”, el infinitivo de presente activo de “*curro*”, que a su vez deriva del ancestro protoitalo “*korse/o*”, ambos con el significado “*correr*”. Da paso a la locución latina *curriculum vitae*, “*carrera de vida*”, que se aplicó, en su valor metafórico, a los contenidos de este método organizativo, al ser la educación, de cualquier nivel o grado, un proceso prolongado que se extiende durante largos periodos vitales del alumno a educar.

La organización de los conocimientos en unidades comprensibles y reproducibles, con variantes en la configuración según los intereses de la época, es un tema que examina la historiografía educativa para establecer correlaciones entre lo que se enseña y por qué se enseña. Esta metodología de investigación, de múltiples ramas y de relaciones contrastadas, sin que esto suponga relaciones excluyentes, ha manifestado múltiples transformaciones, bien explicadas por Artiada:

“En el transcurso de su evolución, la Historia de la Educación ha experimentado transformaciones estructurales que atañen a su naturaleza epistemológica, sus objetos de estudio, su interrelación con otras ciencias y sus métodos de investigación: desde su consideración inicial como ‘disciplina

pedagógica' en instituciones y planes de estudio para la formación docente hasta su adscripción como historia sectorial dentro de la 'historia a secas'; desde la unicidad de su objeto de estudio, las ideas pedagógicas y las instituciones educativas, a la actual diversidad que evoca los señalamientos de posible 'fragmentación' de la historiografía de fines de este siglo" (Artieda, 2000, p. 22).

Estas transformaciones devienen en múltiples estados desde los que los historiógrafos de la educación construyen sus metodologías y teorías, proceso arduo y que nace de un intercambio dialógico entre las figuras de autoridad educativas, tanto profesionales como instituciones que actúan como entes reguladores cuyos consejos científicos e intelectuales validan o invalidan las propuestas y críticas, proceso que supone a la vez un ejercicio tanto de poder como de responsabilidad institucional:

"El reto del profesional de la historia de la educación consiste en estudiar y explicar, desde la perspectiva histórica, cómo se desarrolla en un sistema social el subsistema educativo, que le da origen y forma; de qué manera satisface las expectativas funcionales del modelo social en el cual se inserta, qué tipo de relación tiene con las estructuras económicas, políticas y culturales, tecnológicas, demográficas e ideológicas" (Alarcón, 2014, pp. 7).

El desafío de establecer una metodología coherente para el estudio histórico de la educación radica en su fluidez en el tiempo, por lo que los currículos se revisan, amplían o reducen en casos específicos. Este reto ha sido abordado desde múltiples perspectivas, como el positivismo, la epistemología y la historiografía educativa. El currículo ha funcionado como elemento esencial en el análisis, con la entrada de la historiografía educativa moderna, que integra conocimientos de pedagogía y didáctica para un enfoque interdisciplinario.

"La incidencia de la historia del currículo en la generación de teoría curricular es sostenida por distintos especialistas, por ejemplo, Goodson, Stenhouse (1991) y Lundgren. Determinadas producciones de este último, son un ejemplo evidente de cómo hacer teoría curricular estudiando la historia del currículum o, más propiamente, lo que él trata como cambios en los "códigos auriculares' desde la antigüedad grecorromana hasta la actualidad. La relación de binomios tales como texto/contexto, producción/reproducción, Estado/sociedad, es analizada a través del registro de esos cambios. Con el concepto de 'código curricular', está haciendo referencia a "(...) un conjunto de principios según los cuales se forman la selección, la organización y los métodos de transmisión (del conocimiento y las destrezas); "(...) un texto producido para la educación y que organiza diversos campos el concepto de texto que Lundgren sostiene, le posibilita entender y denominar al currículum como 'texto de pedagogía' (así como a la teoría curricular como 'texto sobre

pedagogía’). El concepto de contexto hace referencia a la sociedad o la escuela, según donde se centre el análisis. En relación con la producción/reproducción de la base material y simbólica de la sociedad, sostiene que el currículum desempeña el papel central en el proceso de reproducción. “El problema de la representación (de los procesos de reproducción) se convierte en el objeto del discurso educativo y, por consiguiente, en la eterna cuestión de la pedagogía como campo de estudio.” La pregunta que se propone responder en Teoría del currículo y escolarización se sitúa en el cruce de Pedagogía, Sociología e Historia del Currículo: “Cuándo se convierte la pedagogía en un problema social y necesita un aparato conceptual elaborado” (Artieda, 2000, p. 24).

Dichos enfoques interdisciplinarios plantean una historia alternativa a las fundamentadas en las ideas, las figuras o las instituciones pedagógicas, enfoques historiográficos que revisaremos más adelante junto con las definiciones pertinentes. Baste, por el momento, con señalar que el currículo, como objeto de estudio, ofrece valiosos “insights” sobre la relación entre contenidos, contextos, criterios selectivos y proyectos nacionales.

Evolución de la historiografía educativa: ¿cómo llegamos al currículo como unidad de estudio?

En el currículo, a diferencia de otros aspectos del proceso educativo, no puede haber una ruptura total con lo que le antecede. Las revisiones siempre parten de los proyectos u objetivos anteriores que configuraron iteraciones previas del currículo en un país determinado. Más que rupturas, la historia del currículo es una historia de revisiones y redirecciones, donde los objetivos permanecen con relativo estatismo en el tiempo, siendo los principios y metodologías pedagógica con que se mantiene en un estado de flujo, que sin embargo no es lineal: las visiones se segmentan, se mezclan, son reinterpretadas, matizadas, algunas fundamentan nuevas visiones que deconstruyen lo previamente establecido o lo avanzan a estratos insospechados. En fin, el ciclo orgánico de las ideas y el pensamiento en cualquier disciplina.

Esta cualidad de ser algo a la vez estático y fluido problematiza el estudio de lo curricular como un todo cerrado, capaz de producir principios coherentes y abstraíbles que permitan estudiar sus fenómenos fuera de su contexto social y político. La historiografía del currículo educativo sigue siendo una disciplina relativamente novedosa, en constante diálogo con otras disciplinas que le prestan metodologías, referencias y modelos teóricos para sus procedimientos investigativos.

La cualidad que le complejiza en grados mayores a cualquier otra disciplina que estudie las múltiples caras y fenómenos del proceso de enseñanza-aprendizaje es su totalidad.

Estudiar adecuadamente el currículo involucra tanto la investigación pedagógica, didáctica y metodológica, todos los aspectos, obviamente, relacionados con la educación y sus problemas, como también la investigación histórica, epistemológica, sociológica e institucional, y muchas otras dimensiones. Se enmarca así con las nuevas tendencias a la hora de estudiar la historia, que no ve los fenómenos como unidades aisladas y sin continuidad, sino como un todo sucesivo y no siempre coherente que demanda perspectivas siempre abiertas a hallar las causas esenciales de los fenómenos en los lugares y disciplinas menos esperados.

Pero para llegar a este punto, donde la investigación curricular es su propia ciencia con objetivos y recursos propios (propios en la manera en que los hace suyos, no en que hayan visto sus génesis en la investigación curricular, pues como ya expusimos en el párrafo anterior la investigación curricular junta múltiples disciplinas al servicio de un mismo objetivo bien definido y concreto), primero hay que remontarse al siglo XVIII.

Escolano categoriza tres vertientes predominantes en la concepción histórica de la educación a través de los principios positivistas, ósea los que se fundamentan en crítica-histórica y las validaciones apriorísticas, generando una historiografía escolarizada de lo educativo; todo es relativo a la escuela como institución generadora de conocimiento, todo se estudia en relación a los elementos que constituyen la escuela, y las categorizaciones de Escolano ejemplifican con exactitud las tendencias investigativas hacia la segmentación de los elementos que, en definiciones más o menos rigurosas, históricamente son asociadas con la escuela y sus múltiples elementos, tendencias que el mismo Escolano recalca como no excluyentes:

1. Primera definición: la historia de la educación como una historia de pedagogías, filosofías educativas y metodologías de enseñanza, que sin embargo *“presentadas de manera descontextualizada de sus condiciones sociohistóricas de producción”* (Artieda, 2000, p. 36), ósea abstraídas de su realidad material y concreta, indispensable en su análisis para discernir la realidad histórica y los intereses sociales, políticos e ideológicos detrás de dichas ideas.
2. Segunda definición: la historia de la educación siendo el resultado de la yuxtaposición entre dos objetos de estudio, desde pedagogías, instituciones hasta corrientes filosóficas hegemónicas para el discurso cultural de su época, sin que se dé una integración entre los objetos de estudio, discurso que sigue una tendencia positivista de fragmentar el conocimiento en parcelas disciplinarias donde no se fomenta la interacción entre saberes y posturas científicas, la interdisciplinariedad propiamente dicha.
3. Tercera definición: la historia de la educación como la historia de los grandes pedagogos universales, *“a la manera de los ‘grandes próceres’ de la*

historia”(Artieda, 2000, p. 24), una visión romántica de la labor docente (entendiendo “docente” no solo en su labor de enseñanza y aprendizaje, sino también docente como investigador y generador de conocimiento científico), que atribuye especial significado a una figura dentro de la historia pedagógica como generador individual de las filosofías educativas y pedagógicas de su tiempo, respetando obviamente una tradición que atraviesa su pensamiento y su obra. Esta concepción del docente como protagonista de un contexto histórico muy específico es debatible. Los cambios educativos no son el resultado de una conciencia singular que genera una síntesis entre discursos pasados y presentes, sino el dialogo constante entre dichos discursos y otros aparatos como: a) el aparato institucional, con criterios definidos y, en muchos casos hegemónicos, que genera visiones paradigmáticas desde las que clasificar los discursos de acuerdo a sus cualidades tradicionales o disruptivas; en su capacidad de perpetuar o fracturar las convenciones establecidas, b) el aparato epistemológico y metodológico, que define la naturaleza de los contenidos, su utilidad y métodos de enseñanza, c) el aparato cultura, relativo a las características definitorias de una cultura en una época y un espacio específicos. Las riquezas de estos intercambios no pueden atribuirse a un solo protagonista.

Estas categorías aún son aplicables a la construcción de la historiografía educativa, particularmente en nuestra región, donde ciertos países, por circunstancias tanto internas como externas a las instituciones educativas, conservan arcaísmos en sus unidades curriculares y en su producción intelectual.

El currículo, o más bien el estudio curricular como metodología que antecede a una nueva forma de estudiar el desarrollo de la educación a través del tiempo, es clave para entender las perspectivas modernas, cuya clave está en la dinámica, lo transitorio, lo movable. Meneses lo plasma en las siguientes palabras:

“En efecto, el currículo no puede verse como una construcción cultural estática o inamovible, ya que, en la práctica, obedece a dinámicas sociales, políticas, educativas, axiológicas y económicas que lo van construyendo o redefiniendo día tras día, por lo cual es necesario abordarlo como un proceso histórico que se transforma a través del tiempo” (Alarcón, 2014, p. 14).

Pero al mismo tiempo, el currículo no es una unidad líquida e indiscernible sin algo que le brinde una base. Obedece a una continuidad histórica, en la que las revisiones, críticas y cambios se suceden de forma gradual. Continuando con las definiciones de Meneses:

“Ello significa que, para su estudio, debe tenerse presente que forma parte de un contexto mucho más complejo, por lo cual no puede dejarse de lado el telón de fondo al que pertenece y en el que se ha desarrollado. Es decir, al ser una historia sectorial, se relaciona o es interdependiente de otros procesos sociales que han tenido lugar en el tiempo y a los cuales no se les puede analizar aisladamente, como ocurre con la nación y la ciudadanía” (Alarcón, 2014, p. 14).

El currículo como concepto ordenado es relativamente reciente, pues las necesidades y filosofías del siglo XIX y XXI eran eminentemente reproductivas, construidas desde conceptos fundamentalistas por la revolución industrial, cuyos ritmos de producción y mano de obra demandaban instrucción en un flujo constante, al menos desde un punto de vista de lo técnico-científico, puesto que las humanidades se vieron desplazadas como conocimientos categóricamente inferiores.

Si nos vamos a Durkheim, una de las principales figuras de la sociología y el fundamentalismo, este define la formación de las cualidades como algo que precisa de restricciones para alcanzar su potencial, en refutación del idealismo kantiano que a su vez es una clara manifestación de sus contextos, la Ilustración en Kant y la revolución industrial en Durkheim; el individualismo contrastado a la colectividad:

“Pero sí, en cierta medida, ese desarrollo armónico es, en efecto, necesario y deseable, no es íntegramente realizable; pues se encuentra en contradicción con otra regla de la conducta humana que no es menos imperiosa: la que nos ordena a consagrarnos a una tarea especial y restringida. No podemos y no debemos consagrarnos todos a un mismo género de vida; tenemos, según nuestras aptitudes, diferentes funciones que cumplir, y uno debe ponerse en armonía con aquella que le incumbe. No todos estamos hechos para reflexionar; se necesitan hombres de sensación y de acción; por el contrario, otros necesitan pensar. Ahora bien: el pensamiento solo puede desarrollarse separándose del movimiento, replegándose sobre sí mismo y desviando la acción exterior del sujeto que se entrega a eso por entero. De ahí, una primera distinción que no es posible sin una ruptura del equilibrio. Y la acción, por su lado, como el pensamiento, es susceptible de adoptar una multitud de formas diferentes y especiales. Dicha especialización no excluye, sin duda, cierto fondo común, y, en consecuencia, cierta oscilación de las funciones tanto orgánicas como psíquicas, sin las cuales la salud del individuo, y al mismo tiempo la cohesión social, estarían comprometidas. No por ello es menos cierto que una armonía perfecta no puede ser presentada como el fin último de la conducta y de la educación.”(Durkheim, 1977, p. 128).

Basar el debate enteramente en un tema de cualidades también resulta problemático y enmarcado en el funcionalismo. Una cualidad, como fenómeno objetivo y cuantitativo, no se limita a algo innato y fijo en el sujeto, sino a algo acumulativo y formable a través de la enseñanza y la disciplina, por eso vale la pena preguntarse desde qué enfoque evaluamos y validamos cualidades en el mundo moderno.

¿Cómo se contextualiza hoy en día esta consagración a géneros de vida restringidos para una integración armoniosa y útil al sistema llamado sociedad? La respuesta de la modernidad ha sido una clara tendencia hacia la instrumentación del educando en direcciones tácitas, todas del orden productivo, y a una proliferación de los sistemas de educación superior como escuelas técnicas, ósea donde se imparten las competencias formales necesarias para un rol en la estructura social pero sin el contenido y las disciplinas que fomentan la autonomía intelectual, el pensamiento crítico ni el desarrollo de la personalidad individual, tendencia duramente criticada por figuras tan paradigmáticas como Simón Rodríguez, insigne pedagogo de la América, desde el periodo colonial en referencia a la instrucción, termino superponible a la educación técnica:

“INSTRUIR no es EDUCAR

ni la Instrucción puede ser equivalente de la Educación

Aunque Instruyendo se Eduque

En prueba de que con acumular conocimientos, extraños

al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta

social—veánse los muchísimos sabios mal criados, que

pueblan el país de las ciencias. Un filólogo puede hablar de

la estrategia con propiedad, y no ser, por eso, soldado.” (Rodríguez, 2004, p. 41).

Ya sea producción material o intelectual, en la región existe una visión claramente fundamentalista del cómo nos relacionamos con las estructuras y el otro desde las restricciones impuestas por nuestro rol social, nuestra clase, las expectativas estructurales y culturales, etc.

También es un problema de clases. El problema de la desigualdad en los sistemas educativos de cualquier nación, cada uno con sus grados y matices propios, dignos de estudio para una apreciación adecuada de su realidad, no es nuevo. Para Freire, la clase social es otro elemento constitutivo de la identidad, desde el cual el individuo construye su idea del yo, sin que ello implique un agotamiento total de todo lo que puede representar este “yo”: *“El atributo cultural acrecentado por el restrictivo de “clase” no agota la comprensión del término identidad”* (Freire, 2009, p. 115).

En lo socio-económico y lo socio-político, este restrictivo adquiere mayores connotaciones constitutivas, pues existen claros criterios selectivos dentro de las instituciones educativas de cualquier naturaleza, criterios que constituyen un sujeto que está o no está dado para la enseñanza en un sentido funcionalista; así, el sujeto educativo no es evaluado en base a cualidades internas como sus talentos o competencias exclusivamente, sino que se le evalúa también, y en muchos casos se le valora con más ahínco, en base a aspectos externos a sus cualidades como ser humano.

Otro precedente histórico para entender el enfoque e intereses que orientan el proceso educativo está en el proceso de Bolonia (PB, 1999), una propuesta de intercambio de titulados y reforma curricular entre los países europeos con una tendencia hacia la configuración de contenidos técnicos en la educación superior tras el ascenso del neoliberalismo y de las nuevas gestiones públicas del presente mercado, donde el enfoque de la revolución industrial se halla reproducido en sus principios, el PB siendo un esfuerzo esencialmente revitalizador de la productividad de las empresas privadas:

“Dadas las presiones y decisiones tomadas por los grandes actores económicos mundiales en la década de 1980, la reforma generalizada del Estado y del mercado avanzó rompiendo con las viejas y estigmatizadas prácticas del burocratismo del Estado y penetrando además en el sector educativo para favorecer una tendencia privatizadora y técnica en la educación superior.” (Padilla & Rosique, 2009, p. 38).

Esta propuesta nace como un esfuerzo de la Unión Europea por recuperar su pérdida de la hegemonía en cuanto a las relaciones materiales sostenidas desde el colonialismo, donde *“El dominio de las navegaciones, del comercio, del tráfico y todo aquello que atraviesa esas realizaciones-conquistas está expresado y subentendido en las relaciones metrópolis-colonia”* (Bianchetti, 2016,. p. 28), ósea en Europa como hilo de las relaciones mercantiles, culturales, filosóficas y todos los elementos constitutivos de una visión muy específica a su cultura que se quiso pasar como universal. Tras la pérdida de esta hegemonía posguerras mundiales, procesos de independencia y riñas entre los países de la Unión Europea, la educación gana poco a poco relevancia como instrumento para concretar contenidos para la formación de profesionales capacitados para las labores productivas del Estado europeo y aprovecha la reproducción de esta visión educativa desde la competitividad en el mercado:

“En términos económicos, la UE trabaja con metas de unificación alrededor del Euro como moneda única, de la organización de un mercado común, sin fronteras y con estímulos a fin de que los estados se desarrollen, mejoren su performance económica para que, en el conjunto, la UE mejore sus condiciones de competitividad, particularmente con relación a los EEUU y países asiáticos.” (Bianchetti, 2016,. p. 30).

La innovación en el modo en que resolvemos nuestras necesidades como región ha sido una constante en el discurso de reivindicación de la soberanía latinoamericana desde la aparición de los primeros movimientos de independencia. Sin embargo, qué tanto permean los discursos en los movimientos y entidades institucionales que configuran los órdenes políticos, económicos y socioculturales en la región es un debate abierto, pues existe una tendencia en Latinoamérica a incorporar los criterios hegemónicos del eurocentrismo, replicando modelos, metodologías y conceptos de hegemonías capitalistas:

“En la perspectiva de construir una cosmovisión, esquemas, narrativas y constructos de pensamiento para la comprensión de los seres humanos y del mundo, del universo, en fin, los europeos constituyeron y, por adhesión, fuerza bruta, coerción o convencimiento, se impusieron o conformaron al mundo a su imagen y semejanza. En la mitología, en la cosmología, en la filosofía, en la teología, en la organización de instituciones – el estado, las escuelas, las iglesias, las universidades -, fueron pioneros, desarrollando, a su modo, un proceso civilizatorio impuesto por la fuerza del argumento y/o por el argumento de la fuerza.” (Bianchetti, 2016,. p. 27).

Desde esta línea de pensamiento, es difícil encontrar discursos hegemónicos en la discusión sobre las unidades curriculares que resulten auténticamente nuestros, alineados con nuestra identidad, sino reproducciones del eurocentrismo, como acota Bianchetti:

El currículo como unidad de validación

Según Gimeno (2010) y según su diagrama de la configuración curricular, para ello se necesitaba una herramienta que sirviese como filtro para que, de entre todos los conocimientos existentes, se seleccionasen los más relevantes, se enseñasen y evaluaran en plazos definidos de tiempo y se establecieran metodologías de fácil transmisión y retransmisión:

“Al ordenar el currículum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende), se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños. También se delimitan los territorios de las asignaturas y especialidades, siendo marcadas las referencias para componer el currículum y dirigir la práctica de su desarrollo. Todo ello en su conjunto se constituirá en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactoria o insatisfactoria que es la institución escolar, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen.” (Gimeno, 2010, p. 24).

Es interesante acotar la visión de Sacristán sobre el currículo como estándar de validación. El currículo, en su unidad, no solo constituye un criterio para la selección de

conocimientos en su valor epistemológico, pedagógico, social y productivo: también es un criterio de validación en la recepción de dichos conocimientos.

Los alumnos deben recibir dicho conocimiento en un plazo fijo de tiempo, propuesto como el adecuado, y analizarlo, internalizarlo y reproducirlo de forma rigurosa, de modo que sus capacidades y conocimientos sean validados y puedan integrarse al ejercicio profesional de sus competencias.

Que tan cerca sigan estos criterios selectivos se expresará en apreciaciones tanto cuantitativas como, de un tiempo para acá, cualitativas de las competencias específicas al área de estudio, en busca de un enfoque que valore tanto las competencias teóricas como humanas, tanto las capacidades de manejar un conocimiento abstracto como de llevarlo a la realidad para fomentar el desarrollo y crecimiento humanos. Los criterios de evaluación cuantitativos-cualitativos no son categorías dicotómicas sino integrales: se busca una apreciación y un análisis completos del sujeto a evaluar para considerar exitosa su formación, pero ¿qué constituye exactamente un éxito formativo?

Si bien es verdad que lo cuantitativo, ósea lo referente a un conocimiento teórico y práctico alto y las capacidades de usar dicho conocimiento para generar conocimientos nuevos, validado en expresiones porcentuales o simbólicas, es un criterio esencial al proceso educativo moderno, la ampliación de los criterios para incluir instrumentos de medición cualitativos genera debates hasta el día de hoy sobre qué constituye el conocimiento real, si el énfasis debería ponerse en cualidades como la memorización, la elocuencia discursiva, las competencias técnicas, todas facultades altamente valoradas en instituciones que defienden las posturas de medición cuantitativa, o si debería ponerse el énfasis en cualidades como la creatividad, la unión consciente o inconsciente de estructuras mentales, símbolos y recursos, fuera del discurso académico para generar metáforas que aproximen al sujeto a una comprensión subjetiva de sus objetos de estudio (práctica común, por ejemplo, en el estudio de las ciencias formales, cuyo objetivo es llevar fenómenos abstractos al plano de lo real para una mejor asimilación de los contenidos) o en estimular los talentos personales de cada sujeto como instrumento para un desarrollo integral de sus capacidades a través de un modelo específico, modelo el cual sujeto sabe aplicar excepcionalmente y que le permite generar modelos nuevos desde los que aproximarse al conocimiento, todas cualidades favorecidas por instituciones que se posicionan en los criterios de medición cualitativos.

Sin ánimos de validar una postura e invalidar otra, puesto que ambos instrumentos de medición aprehenden aspectos esenciales del acto de aprender y conocer, junto con elementos que se entienden como característicos de la gente educada (inteligencia, creatividad, disciplina, etc), resulta interesante observar el elemento más importante que trajeron los instrumentos de evaluación cualitativos: la relación educador-educando como generador directo de conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y cómo sus principios más deconstructivistas no son algo aislado sino un retorno a nociones del mundo clásico

sobre qué significa, epistemológicamente hablando, el acto de enseñar la validación de un conocimiento como atributo de la verdad.

El enfoque cuantitativo, como dimos a entender en páginas anteriores, atiende las necesidades de un mundo industrializado, donde las estructuras productivas exigen sujetos con competencias técnicas y objetivas para realizar el trabajo que exige ritmos acelerados en la producción de todo tipo de recursos (mano de obra, bienes materiales, conocimiento, discursos, investigaciones, etc.). Este enfoque se muestra eficaz para estos fines en el contexto del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, pero a medida que nos acercamos a la segunda mitad del siglo XX y al siglo XXI, las necesidades del mundo en la posmodernidad cambian. La instrumentalización del conocimiento para la formación de la técnica y la disciplina genera dogmas sin los suficientes matices para definir con precisión qué constituye un proceso exitoso de enseñanza-aprendizaje.

Las relaciones del sujeto, en estos esquemas y contextos determinados, establecen una relación educador-institución donde la segunda emite un juicio sobre el primero basado en métricas que atribuyen connotaciones positivas a saberes y conductas predefinidos, independientemente de si el sujeto se refleja en dichas conductas o conocimientos, una relación educador-educando donde el primero es tanto un facilitador de conocimiento de forma explícita, como, tácitamente, un formador de disciplinas y perfiles académicamente aceptables, pues la internalización de los contenidos a enseñar depende en gran medida de esta disciplina y perfil rigurosamente analizados, y una relación sujeto-conocimiento donde el segundo es una abstracción, algo por fuera de él/ella que ha sido instrumentalizado con fines productivos.

Al ver el conocimiento como algo externo a sí mismo, el sujeto se ve incapacitado para instrumentalizar el conocimiento en su propia dirección; las competencias que le permiten una correlación entre el conocimiento y la validación externa, así como con la realidad interna de sus procesos de introspección. En pocas palabras, la enseñanza se vuelve un proceso alienante, como describe Fromm cuando habla del ser alienado:

“En otra parte he descrito esta relación como “orientación para el mercado”. En esta orientación el hombre se percibe como algo que debe utilizarse con éxito en el mercado. No se percibe como agente activo, como portador de poderes humanos. Se encuentra alienado de esos poderes. Su propósito es venderse exitosamente en el mercado. Su sentimiento de sí no arraiga en su actividad de individuo que ama y que piensa, sino en su papel socioeconómico. Si las cosas pudieran hablar, una máquina de escribir respondería a la pregunta “¿Quién es usted?” diciendo: “Soy una máquina de escribir”, y un automóvil, diciendo: “Soy un automóvil”, o más exactamente, “Soy un Ford”, o “Soy un Buick”, o “un Cadillac”. Si se le pregunta a un hombre “¿Quién es usted?”, responde: “Soy un fabricante”,

“Soy un empleado”, “Soy doctor”, o bien “Soy casado”, “Soy padre de dos hijos”, y el significado de esas respuestas se parece mucho al que tendrían las de las cosas hablantes.” (Fromm, 1992, p. 26).

A esto se suma el selectivismo de las instituciones, particularmente de las de educación superior, nuestro objeto de estudio principal. Estas instituciones, tanto las conservadoras como las progresistas, aún funcionan como espacios de transición entre categorías de carácter esencialmente socioeconómico. El que es formado así lo hace como medio para alcanzar otros objetivos: desarrollar las competencias necesarias para un puesto con una remuneración que le permita solventar sus necesidades materiales, como base para la acumulación de méritos profesionales, como forma de obtener validación cultural, al tener la etiqueta de “educado”, expresada en distintos grados de instrucción, una carga positiva en su cultura determinada:

“La escuela aparece concebida como un instrumento de “selección” y, sobre todo, de “promoción” social; así, en un conocido trabajo de “sociología de la educación” puede leerse: “...el sistema educativo puede considerarse como una enorme máquina que clasifica, rotula y encamina a los individuos a través de la vida”. Se supone que esa selección-y por ende la “promoción” que de ello resulta- se funda en el “logro” (achievement) del educando; los más “capaces” llegarán más lejos (y más “alto” en la escala social).” (Vasconi, 1982, p. 28).

El concepto de “logro” es clave para comprender el proceso de configuración curricular y la validación posterior de los contenidos. El sujeto, ante una selección de contenidos específica, altamente teórico-práctica y con criterios de validación rigurosos que demandan una gran inversión de tiempo y esfuerzo físico, intelectual y ético, y que debe aprender, internalizar, reproducir y expandir posteriormente en un plazo de tiempo definido, tiende hacia la generación y fomentar una disciplina metodológica y, para ponerle un nombre, de economía del tiempo: darles prioridad a actividades por encima de otras en un esfuerzo por preservar su vitalidad, priorizando las actividades que le supongan realizar la transición deseada hacia otro estado socioeconómico o meritocrático.

El estado meritocrático es el que demanda de mayores inversiones, y su realización se basa en “exceder” de cierta forma los parámetros establecidos por la institución o sus educadores. En sus discursos, las instituciones de educación superior glorifican etiquetas como “excelente”, “excepcional” y “comprometido”, entre otras. Dichas etiquetas denotan el compromiso del sujeto con la producción de objetos valiosos para la institución, entendiendo “objeto” en este contexto como conocimiento, avances significativos o reconocimientos nacionales e internacionales, todos ellos potenciadores del prestigio institucional. Por ello, los criterios selectivos impulsan a los sujetos con conductas y

competencias productivas que mejor se ajusten a este perfil, generando un desplazamiento significativo respecto de los sujetos que no las posean.

Tanto los sujetos que excedan los parámetros de validación como los que no se ven inmersos en la misma problemática: un sistema que los empuja hacia conductas determinadas, a aprender y reproducir los mismos conocimientos y discursos, a buscar la validación en estructuras externas a sí mismos, por lo que su relación con el proceso de enseñanza es uno fundamentado en una distanciación simbólica, donde el sujeto no protagoniza su propia experiencia educativa.

Con esta información en mente, sinteticemos los criterios de validación curricular desde un enfoque cuantitativo y meritocrático:

1. El proceso educativo es protagonizado por las instituciones y los docentes.
2. La validación de las competencias profesionales se fundamenta en métricas que valoran el manejo teórico-práctico de los contenidos, el memorismo y la reproducción elocuente de distintos discursos académicos.
3. Las instituciones tienen un enfoque selectivo, en el que se promociona a sujetos con un perfil determinado.
4. La promoción socioeconómica o meritocrática del sujeto es inversamente proporcional a lo que genere para la institución.

Ahora revisemos las características de los enfoques cualitativos, que derivan algunos de sus principios del pensamiento griego clásico; en particular, encontramos un precedente en la mayéutica socrática. La mayéutica socrática, como metodología epistemológica, carece de definiciones o concreciones propias de otras metodologías científicas, pero en su proceso dialógico hallamos principios con una correlación directa con el proceso educativo, en especial con el enfoque cualitativo.

A través de la mayéutica, el conocimiento es el resultado del diálogo, una relación directa entre dos partes, en la que se busca la verdad mediante la negación de proposiciones falsas. La negación de una proposición lleva inevitablemente a que se creen muchas más, que son analizadas, cuestionadas y, posteriormente, negadas también, proceso que obliga a una de las partes a mantenerse en un constante estado de renovación ante sus propias ideas sobre lo que las cosas son; un estado de conciencia fluido en el que predomina la curiosidad. Las definiciones de “verdadero” y “falso” son problemas con un vasto recorrido en la filosofía, pero para usos prácticos digamos que la mayéutica tiende hacia definir concretamente algo en su esencialidad, según Marías:

“Cuando Sócrates pregunta, pregunta qué es, por ejemplo, la justicia, pide una definición. Definir es poner límites a una cosa, y por ello, decir lo que algo es, su esencia; la definición nos conduce a la esencia, y al saber entendido como un simple discernir o distinguir

sucede, por exigencia de Sócrates, un nuevo saber cómo definir, que nos lleva a decir lo que las cosas son, a descubrir su esencia (...). De aquí arranca, toda la fecundidad del pensamiento socrático, vuelto a la verdad, centrado nuevamente en el punto de vista del ser, de donde se había apartado la sofística. En Sócrates se trata de decir verdaderamente lo que las cosas son. Y por ese camino de la esencia definida se llega a la teoría platónica de las ideas.”(Marías, 1960, p. 38).

Esta misma metodología, aplicada al pensamiento educativo, no es algo nuevo, pero sus correlaciones con el proceso de enseñanza-aprendizaje siguen teniendo una relevancia fundamental para establecer nuevas perspectivas en la relación educador-educando. La educación, o más específicamente el conocimiento, como resultado de procesos dialógicos, compete a toda una visión educativa que revisaremos más adelante. Primeramente, revisaremos la siguiente definición de Freire, uno de los pensadores más destacables de la pedagogía crítica, que esclarece aún más el asunto:

“Considero el testimonio como un “discurso” permanente y coherente de la educadora progresista. Intentaré pensar el testimonio como la mejor manera de llamar la atención del educando hacia la validez de lo que se propone, hacia el acierto de lo que se valora, hacia la firmeza en la lucha, en la búsqueda de la superación de las dificultades. La práctica educativa en la que no existe una relación coherente entre lo que la maestra dice y lo que la maestra hace es un desastre como tal.” (Freire, 2009, p. 97).

Con ambas definiciones en mente, construyamos un significado que sirva de síntesis a ambas ideas, superficialmente separadas entre sí, pero igualmente atravesadas por un núcleo idealista.

Para Sócrates, el acto de conocer forma parte de los procesos definitorios mediante la exploración de proposiciones. Durante el proceso, rara vez se llega a una proposición que pueda considerarse verdadera, puesto que el acto mismo de “conocer” es cuestionado; la verdadera esencialidad del proceso reside en la interacción entre ambas partes, relación que suscita cuestionamientos epistemológicos orientados a sacudir las estructuras mentales y dogmáticas del sujeto. Por eso es, en esencia, un proceso de revisión crítica, en el que se parte de una premisa para evaluar si esta soporta un cuestionamiento riguroso de sus proposiciones lógicas. Al final del proceso, el verdadero valor de la interacción queda plasmado en el efecto que las refutaciones tienen sobre el sujeto receptor, quien, al ver refutadas sus esquemas e ideas, se ve forzado a replantearse su pensamiento, proceso que fomenta la introspección y revitaliza sus procesos inductivos.

Entonces, el conocimiento se genera a través de la interacción entre el educador y el educando. En Freire hallamos una complementación bastante interesante desde el otro lado, desde el educador. El educador educa en su propio proceder y en la coherencia entre su actuar y su discurso. O sea que la validación consiste en hacer del conocimiento un todo vital y coherente. Los saberes se vuelven entonces una forma de vivir, de entender el mundo y el entorno, lo cual lleva al entendimiento de uno mismo como sujeto activo de una realidad muy específica, tanto interna como externa.

Otro factor clave es el fondo ético de ambas visiones. La educación es un acto humanizante, entendiendo el concepto de “humanidad” como las facultades que permiten una integración armoniosa con el mundo, con el otro y con uno mismo. Esto no supone una atenuación del pensamiento crítico, pues tanto la mayéutica socrática como la pedagogía crítica se fundamentan en una postura crítica que cuestiona abiertamente modelos y metodologías que, de manera categórica, obstaculizan dicha integración.

Por ello, se educa para alcanzar la virtud, un concepto ambiguo que puede tener múltiples acepciones, para definiremos como atributo que permite un mejor entendimiento del mundo y una expresión de lo moral como positivo y transformativo, o según esta definición:

“En primer lugar, una moral fundada en el conocimiento de sí mismo y de lo que nos rodea. Como hombres dotados de un alma sensible, hallamos nuestro contentamiento interno en la práctica del bien, absteniéndonos del mal. Algunos creen que el bien está en el desorden, en la injusticia, porque no conocen la verdadera felicidad. Debemos procurar conocernos a nosotros mismos, y conocer a este mundo que nos rodea, para llegar a un estado de independencia mental.” (Pijoán, 1963, p. 215).

El conocimiento no solo es un proceso crítico, sino también liberatorio. ¿De qué nos libra exactamente? De la ignorancia, quizás, pero esa respuesta se antoja superflua y trillada. En un sentido más profundo, el conocimiento nos libra, volviendo a Fromm, de la alienación, de ser un sujeto desprendido de su contexto, cuya condición se define enteramente por las etiquetas que se le ponen, alienado del otro y de sí mismo. La educación, entonces, se vuelve un proceso comunicativo e interactivo entre varias partes, que va desde el sujeto hacia el otro, hacia el mundo que les rodea y de vuelta, en un proceso integrativo y de gran valor para el desarrollo humano.

Pero también reafirma nuestra identidad, desde lo social hasta lo personal. Desde lo social, el acto de aprender está en relación constante con nuestro pasado, puesto que las estructuras y modelos que se nos imponen, o incluso nos imponemos, tienen una carga de herencia. A través del conocimiento, podemos discernir estas herencias culturales, cuestionar su validez o permanencia en el constante movimiento del mundo y trascenderlas o, por el

contrario, participar en extender su vida si encontramos algún valor en su existencia. Desde lo personal, gracias al conocimiento podemos replicar modelos y procesos nuevos, reducirlos a sus principios más básicos y superponer nuestras inquietudes, preguntas o conclusiones sobre nuestro paso por el mundo. La lógica, la física u otros conocimientos como la poética o la estética nos ponen en contacto con nosotros mismos

Estos dos “testimonios”, como los denomina Freire, coinciden en cuestionar las figuras de autoridad académicas, cuya hegemonía en materia de validación es revisada por ambas visiones desde una postura eminentemente crítica.

Toda mayéutica parte de la premisa del conocimiento como algo inherente al alma, que subyace, dormido, en la conciencia hasta que el estímulo adecuado lo “enciende” y trae la verdad; de ahí la metáfora del partero y de aquel que va a “parir” la verdad. Lo interesante subyace a la relación partero-expectante: hay un grado de ambigüedad sobre cuál de los dos recae en mayor medida el peso en el proceso mayéutico, si el que genera las proposiciones o el que las niega. Los diálogos platónicos resisten una categorización clara de ambos roles, y Sócrates parte siempre de su incapacidad para conocer cualquier cosa, postura que niega cualquier autoridad que se le quiera atribuir como protoeducador.

Freire define la humildad como elemento constitutivo de esta postura:

“Comenzare por la humildad, que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos animo acomodaticio o cobardía. Al contrario, la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás (...) La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia.” (Freire, 2009, p. 75).

Así, el educador no es una figura de autoridad cuyo único fin es validar o invalidar un conocimiento, valiéndose de una larga formación en temas teórico-prácticos, sino un individuo cuyos procesos están en constante revisión, análisis y refutación también, formándose él mismo el proceso de formar gracias a su interacción con otros:

“El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que este, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que esta lo hace recorrer.” (Freire, 2009, p. 45).

Estas posturas poco cambian la hegemonía institucional, que, desde cualquier enfoque, sigue funcionando de manera similar, con procesos selectivos centrados en notas, competencias formales, perfiles estudiantiles, etc. Lo que sí cambia es que matiza la relación entre una institución y los sujetos que la integran. Los sujetos ya no son una extensión de las instituciones, sino entidades autónomas, con sus criterios y posturas que, en su diálogo y en el debate constante, prestan cuerpo a dichas instituciones y, más aún, con sus actos colectivos pueden reorientar el rumbo de estas instituciones.

Con esta información en mente, sinteticemos los criterios de validación curricular desde un enfoque cualitativo y crítico:

1. No existe un protagonismo excluyente, sino un protagonismo fluido en los procesos educativos: tanto educadores como educandos participan activamente.
2. La validación de las competencias profesionales se fundamenta en la calidad de las interacciones.
3. Todavía hay un mayor peso en las instituciones que en las partes que las integran, por lo que aún imperan los criterios de selección de los enfoques cuantitativos. Sin embargo, se evidencia que las instituciones no se conforman con un único discurso ni con un criterio cerrado, sino con múltiples perspectivas y discursos, en busca de una síntesis satisfactoria.
4. La promoción socioeconómica o meritocrática del sujeto es un aliciente; el verdadero objetivo es el desarrollo integral del sujeto y su integración con el otro y con su contexto.

Volviendo al currículo, tras establecer estas visiones paradigmáticas, resulta imposible interpretarlo como una mera herramienta organizativa. El currículo es, en sí mismo, un proceso dialógico, donde los contenidos se vuelven un signo de múltiples discursos, posturas e ideologías, cada uno configurado desde distintos aparatos (el social, el político, el cultural, el académico, el pedagógico, etc) por lo que su estudio científico es de vital importancia para nuestros tiempos, pues nos ayuda a entender mejor nuestro contexto sociocultural, por qué enseñamos lo que enseñamos y posibles revisiones que sería pertinente hacer en el futuro para una mayor optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En particular, nos interesa la situación curricular a nivel regional, pues Latinoamérica presenta variables curriculares muy interesantes. Enfoques contrapuestos se mezclan; hay tanto metodologías revolucionarias como otras cargadas de arcaísmos, rediseños radicales en intervalos de tiempo muy cortos, problemáticas de naturaleza epistemológica que incitan al debate profundo, etc.

Entre estas aristas de estudio pedagógico, epistemológico y sociocultural, también está muy presente la problemática de la adherencia del currículo a los intereses estatales, una

constante desde su creación, definición y posterior implementación como herramienta organizativa. En el caso de Latinoamérica, se acentúa sobre todo el problema de la contradicción entre la construcción de una identidad a la vez nacional y globalizada, que persigue intereses tanto propios como ajenos a nuestras culturas, y que aún se buscan los medios para que responda a nuestras necesidades específicas como región, más cerca de nuestros problemas que de los de terceros.

“Los problemas son muchos y diversos. Las ciencias educativas son hijas de las culturas educacionalizadas de los Estados-nación decimonónicos, y hasta hoy no se han emancipado realmente de estas ambiciones nacionales (nacionalistas). Las anteojerías nacionales pueden tener dos consecuencias: pueden conducir a estudios de caso muchas veces descontextualizados y, desde luego, no comparativos, sobre la investigación, la historia o la teoría del currículum, o siguen la sacrosanta energía imperial de la nación, con la promesa de la redención global mediante la estandarización global de acuerdo con los patrones de las agendas nacionales que más dominen en el ámbito global. Ser parte cultural de esta agenda nacional tienta a legitimar esta aspiración redentora global con una historia propia, apuntando a la presencia en ella de una estructura racional, sin alternativas posibles, solo, en el mejor de los casos, variantes (de la misma). El gran relato contiene accidentes y excepciones, pero accidentes y excepciones dentro del gran relato. Sin embargo, la historia, en especial la ‘historia del currículum’, está en algún punto intermedio entre el estudio de caso local culturalmente descontextualizado y el gran relato de una cultura nacional imperializada.”
(Tröhler, 2017, pp. 224-225).

El currículo también es la principal representación de los proyectos nacionales en cuanto a la educación se refiere. Su intención es transformar los fines educativos en metodologías, formas de enseñanza y contenidos que reafirman los discursos, teorías e ideas deseados, mientras se niegan otros. La división entre escuela y estado es difusa, y la historiografía educativa ofrece pocas respuestas que aclaren exhaustivamente dicha relación.

Esta ambigüedad adquiere mayor relevancia en el caso de las instituciones públicas. Las privadas gozan de mayor autonomía, al recibir financiación externa e interna que les permite mantenerse como algo independiente. Sin embargo, en el caso de las instituciones públicas, la financiación estatal puede afectar, en distintos grados, la configuración del contenido curricular, incluida una clara carga ideológica que reafirme los discursos del status quo, lo que se percibe con connotaciones negativas.

La educación también consiste en formarse para la vida civil. El objetivo del currículo también es la formación de ciudadanos, entendiendo por “ciudadanía” la formación de principios que contribuyen a la vida en sociedad, con el fin de fomentar los proyectos

nacionales de formación. Estos proyectos nacionales tienden a definir un perfil muy concreto del ciudadano deseado, aquel que posee atributos que contribuyen a su contexto. Atributos como la productividad, el civismo o la disciplina son constantes en todos los ejemplos paradigmáticos que analizaremos al establecer relaciones entre unidades curriculares en capítulos posteriores.

Conclusión

Cada país presenta sus propios desafíos y necesidades. En algunos, como es el caso de Venezuela, están presentes los problemas estructurales. En otros, como es el caso de Chile, hay un alto índice de segregación basado en las condiciones materiales de los educados, condición que resulta especialmente restrictiva en las instituciones de educación superior, lo que supone un obstáculo directo para un sector significativo de la población para perseguir y realizar plenamente el deseo de una vida profesional.

Pero si queremos apuntar al principal problema paradigmático que comparten todas las unidades curriculares, cuyo análisis constituye el centro de este estudio, desarrollado a detalle en su siguiente parte, ese sería la falta de renovaciones significativas que introduzcan cambios estructurales en las metodologías y en los criterios imperantes en las instituciones de educación superior. Cada caso de estudio presenta sus propias condiciones, variables y contextos que matizan una misma problemática: un crecimiento exponencial en el aspecto estático del currículo, mientras que la flexibilidad y la fluidez encuentran cada vez más obstáculos para su correcto desarrollo, lo que desfavorece a los proyectos nacionales a cuyas necesidades y problemas el currículo, como unidad, responde.

Este estatismo responde a la tendencia hacia lo hegemónico, lo productivo y lo reproductivo, basado en posturas fundamentalistas y eurocentristas sobre los intereses que deben orientar el proceso educativo: crear mano de obra que le permita al Estado competir en un mercado cada vez más homogéneo en sus propuestas, criterios selectivos y alcance. La educación, ante todo, es un proceso que desarrollo el verdadero potencial humano, la voluntad y el pensamiento que parte de sí mismo y se verifica en la realidad, y sin estos pilares orientando nuestras unidades curriculares el proceso se vuelve algo ajeno al ser, políticamente pragmático y segregativo, todas cualidades de la modernidad que nos sumieron en estas crisis en primer lugar y que no podremos dejar de reproducir sino se suscita una renovación estructural, de referentes y perspectivas genuinamente regionales.

Bibliografía

Alarcón Meneses, L. (2014). Tendencias y desafíos de la historia de la educación. Nuevas perspectivas sobre una disciplina en construcción. *Atenas*, 1(25), 1-26

Artiada, T. (2000). La historia del currículo en la investigación histórico-educativa actual. *Revista Nordeste*, 15, 21-51. Recuperado a partir de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/view/2704>

Bianchetti, L. (2016). *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación*. San Pablo: Mercado de Letras

Durkheim, E. (1977). *La educación, su naturaleza y su papel*. En Mateo, F. (Ed.), *Teoría De La Educación Y Sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor De América Latina

Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar* (trad. Stella Mastrangelo), Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar* (trad. Stella Mastrangelo), Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

Fromm, E. (1992). *Alienación y capitalismo, fragmento de la soledad del hombre*. Caracas: Monte Ávila Editores

Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (34), 11-43

Larousse, P. (1919). *Pequeño Larousse ilustrado: nuevo diccionario enciclopédico*. París: Claude Augé. Recuperado a partir de <https://hdl.handle.net/2027/ien.35556000695510>

Márías, J. (1960). *Historia de la filosofía*. Madrid: Manuales de la Revista de Occidente

Padilla Arias, A., & Rosique Cañas, J. A. (2009). El Proceso de Bolonia: hacia la creación del espacio común europeo de educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (54), 37-51

Pijoán, J. (1963). *Historia del mundo — tomo segundo*. Barcelona: Salvat Editores S.A.

Rodríguez, S. (2004). *Luces y virtudes sociales*. En *Inventamos o erramos*, Caracas: Monte Ávila Editores

Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21, 224-225

Vasconi, T.A. (1976). *Contra la escuela: borradores para una crítica marxista de la educación* Austin: Editorial La Pulga

Desarrollo histórico de la literatura: Crítica, cavilación y lógica

Historical Development of Literature: Criticism, Reflection, and Logic

Andrea Mercedes Alvarez Rubio

<https://orcid.org/0000-0001-7605-4580>

aalvarezr@unc.edu.pe

Universidad Nacional de Cajamarca, Perú

Resumen:

Este artículo propone un modelo analítico para comprender el desarrollo histórico de la literatura occidental, no como una mera sucesión de movimientos estéticos, sino como una evolución dialéctica entre tres modos de pensamiento: la crítica (el juicio analítico y normativo), la cavilación (la introspección filosófica y subjetiva) y la lógica (los sistemas estructurales y narrativos). Se argumenta que la primacía, la tensión o la fusión de estos tres pilares configuran las epistemes dominantes de cada período literario. A través de un recorrido diacrónico —desde la lógica mimética de la Antigüedad Clásica, pasando por la cavilación teológica medieval y la explosión de la crítica en la Modernidad, hasta la deconstrucción de la lógica en la Postmodernidad— el artículo sostiene que la historia de la literatura es, en esencia, la historia de las formas en que la conciencia humana ha negociado su relación con el lenguaje, la verdad y la estructura del pensamiento.

Palabras clave: historia de la literatura, teoría literaria, crítica, lógica narrativa, cavilación, hermenéutica, desarrollo literario

Abstract:

This article proposes an analytical model for understanding the historical development of Western literature, not as a mere succession of aesthetic movements, but as a dialectical evolution between three modes of thought: criticism (analytic and normative judgment), rumination (philosophical and subjective introspection), and logic (structural and narrative systems). It is argued that the primacy, tension, or fusion of these three pillars defines the dominant epistemes of each literary period. Through a diachronic journey—from the mimetic logic of Classical Antiquity, through medieval theological rumination and the explosion of criticism in Modernity, to the deconstruction of logic in Postmodernity—the article argues that the history of literature is, in essence, the history of how human consciousness has negotiated its relationship with language, truth, and the structure of thought.

Keywords: history of literature, literary theory, criticism, narrative logic, reflection, hermeneutics, literary development

Notas preliminares

La historia de la literatura es uno de los recorridos más emocionantes relacionados con la invectiva de la humanidad, ya que revela los deseos más profundos de esta en cuanto a su tendencia a perpetuarse en el tiempo y el espacio. Es decir, la literatura, en cuanto a su uso de signos lingüísticos, parte de un diálogo que interpela la tendencia humana hacia la inmortalidad. De allí que todos los grandes dramas de la literatura tengan como tema las relaciones de los hombres con la muerte, la trascendencia y las relaciones sociales que permitan la permanencia de los sentidos, entre otras cuestiones. Los contenidos literarios, asimismo, siguen una bifurcación cuyos caminos se componen de lo llamado “apolíneo” y “dionisiaco”.

“Dionisos, el más extático de todas las divinidades griegas, era claramente un dios preolímpico que fue el último en incorporarse al panteón oficial. Parece que las representaciones más antiguas lo concebían como un leño o un tronco de árbol, lo que claramente le asocia a los bosques, por lo que algunos de sus apelativos seguían siendo dendrites, ‘el de los árboles’, o floios, ‘corteza’. El mito y la iconografía lo asocian también con la adormidera, la tóxica hiedra y las serpientes. El propio Dionisos se salvó de los piratas que lo habían capturado convirtiendo los remos y el mástil del barco en estos animales y llenándolo de hiedra tóxica. Por su parte Apolo se convirtió en el señor de Delfos después de matar a la serpiente Python. Tal vez tenga alguna significación la relación existente entre Dionisos y Apolo con la mántica extática que comenzó a practicarse en Delfos y tan alejada de la posterior manera apolínea de vaticinar mediante signos susceptibles de interpretación. Conocer el lenguaje de los animales es síntoma de iluminación y de poseer dotes proféticos. El simbolismo de la serpiente, animal sagrado y mágico, está conectado con las toxinas vegetales que matan, curan o alteran la mente. Que unas serpientes proporcionaran a Melampo y Tiresias sus dotes adivinatorias podría querer significar que las habían conseguido por medio de plantas psicoactivas. En cualquier caso Melampo, como afirma el mito, era un experto conocedor de drogas. La relación de su nombre con el Melampódion, o sea con el eléboro negro [...], ha sido también señalada por algunos investigadores. Tal ocurre también con Iamos, engendrado por Apolo en la ninfa Evadna, fundador de toda una estirpe de vaticinadores y cuyo nacimiento está asociado a las serpientes” (Wagner, s/f, p. 2).

Apolo, como dios griego antiguo, simboliza el sol, el eje vertical de la vida, en contacto con las musas griegas. Dionisio, por su parte, es el dios griego del éxtasis, asociado al vino y que simboliza el eje horizontal de la vida, en tanto expresión de loctónico y telúrico. La concepción moderna del desenvolvimiento de lo dionisiaco y lo apolíneo fue estudiada a profundidad por Nietzsche, en su reflexión de lo trágico y la tragedia griega.

“La tragedia resume en sí el delirio orgiástico de la música, elevando así de un golpe la música a su perfección, tanto entre los griegos como entre nosotros; pero añade también el mito trágico y el héroe trágico que, parecido a un formidable titán, toma sobre sus hombros el fardo del mundo dionisiaco y nos libra de él.

Mientras que de otra parte, por este mismo mito, sabe mostrar en la persona del héroe trágico el avasallamiento del áspero deseo de vivir esta vida y sugerir, con gesto admonitor, la idea de otra existencia y de una alegría más elevada entrevistas por el héroe combatiente, y a las cuales se prepara, no por sus victorias, sino por sus derrotas y su ruina. Entre el alcance universal de su música y el oyente sometido a la influencia dionisiaca, la tragedia introduce un símbolo sublime, el mito, y suscita en aquél la ilusión de que la música no es más que un admirable procedimiento, un incomparable medio de dar vida al mundo plástico del mito. Este noble subterfugio permite entonces a la música plegar su paso a los ritmos de las danzas ditirámicas, abandonarse impunemente a un sentimiento orgiástico de libertad, al que, en cuanto música en sí, le estaría prohibido entregarse con tal licencia sin la salvaguardia de esta ilusión. El mito nos protege contra la música, y él solo, por otra parte, da a ésta la suprema libertad. La música, en cambio, confiere al mito trágico un alcance metafísico tan penetrante y decisivo que, sin este auxiliar único, la palabra y la imagen no hubieran alcanzado nunca. Y especialmente por el efecto de la música el espectador de la tragedia se ve invadido de este seguro presentimiento de una dicha suprema, en la cual termina ese camino de ruina y decepción, de suerte que cree oír la voz más secreta de las cosas que, desde el fondo del abismo, le habla inteligiblemente. [...]

Aquí vemos interponerse, entre nuestra más alta emoción musical y aquella música, el mito trágico y el héroe trágico que, en el fondo, no son más que símbolos de los hechos más universales, de los fenómenos más generales que únicamente puede expresar la música. Pero, en cuanto símbolo, el mito sería absolutamente ineficaz y pasaría completamente inadvertido para nosotros, no pudiendo en ningún momento desviar nuestra atención de las resonancias del universal ante rem, si nuestra sensibilidad permaneciese bajo la pura influencia dionisiaca. Entonces es cuando se manifiesta la fuerza apolínea, resucitando, con ayuda del bálsamo saludable de una bienhechora ilusión, al individuo, casi anonadado [...]" (Nietzsche, 2007, pp. 157-159).

Hay que entender que la música y la poesía, es decir, la melodía y la lírica, son fenómenos que a veces son unitarios y, otras veces, están separados. Es decir, son artes que tienen una esencialidad propia; sin embargo, pueden caer bajo una misma expresión metafísica. El ámbito de la literatura parte de la fantasía, es decir, del retrato poético de categorías naturales en la esfera de lo útil, tal como lo entiende Jauss (1978).

¿Cuál es, pues, la esencia del poetizar? Porque, desde luego, poetizar no es hacer versos. Los versos son los ruidos que, con mayor probabilidad, anuncian la presencia del temblor poético. Pero este puede existir sin versos y, recíprocamente, el terremoto muy profundo no altera el sismógrafo tanto como un leve y aparatoso resbalón de sus soportes. Es necesario, pues, retroceder hasta los mismos manantiales de donde brota la corriente poética. Pero, ¿cómo describirlos? Voy a seguir un método de definición coordinativo. En lugar de considerar al poetizar en sí mismo, aislado de los demás movimientos espirituales, voy a tratar de determinar la posición que ocupa en el mundo total del alma, para obtener así una construcción relativa, pero de extraordinaria claridad y fuerza, de su

esencia (Aristóteles, 1999). Ciertamente, este propósito presupone una teoría de la estructura general del universo espiritual, pero puede ser muy sucinta. Bastará, en rigor, atenernos a tres coordenadas, como en la geometría del espacio: una de estas líneas será la idea de conocimiento; la segunda, la idea de voluntad, de apetito intelectual; la tercera, la idea de sentimiento o afectividad. Conocimiento, voluntad y sentimiento son los tres ejes del ‘espacio espiritual’, las tres categorías supremas de la esencia del espíritu.

En consecuencia, que el conocimiento del hombre es, originariamente, de naturaleza práctica y técnica, y que la organización del caos en el mundo está llevada a cabo según esquemas de acción; es decir, que rigurosamente hemos tallado con nuestras herramientas los primeros conceptos, y las palabras son también, originariamente, símbolos de productos, de artefactos o de instrumentos. Para decirlo con precisión, de la técnica sacamos las categorías para conocer el mundo y el entendimiento humano. Personalmente, no creo que sea necesario introducir una nueva potencia espiritual para verificar el tránsito al conocimiento especulativo (por ejemplo, una intuición a la manera de Bergson o una actividad ideatoria según Scheler).

Es más sabia y armónica la teoría que defiende la identidad sustancial del conocimiento técnico y especulativo, porque los argumentos del operacionalismo pueden servir para debilitar las tesis intuicionistas (por ejemplo, la excesiva separación entre el Homo sapiens y el Homo faber, que lleva a Scheler al extremo de concluir que entre un chimpancé listo y Edison — tomado este solo como técnico — no existe más que una diferencia de grado, aunque ésta sea muy grande); porque en el pensamiento especulativo más depurado se rastrean sin cesar vestigios abundantes del pensar operacional.

Pero en contra del operacionalismo, en este artículo se deduce con evidencia que el entendimiento esté configurado en torno a la actividad técnica manual, ni que ésta se encuentre configurada en torno a aquél. Así, pues, subentendiendo que el pensar técnico constituye ya, por sí, una actividad espiritual superior, que no difiere esencialmente de las actividades espirituales cognoscitivas ulteriores: precisamente estas solo pueden acontecer sobre las formaciones y resultados obtenidos por el pensamiento manual; existe así una continuidad admirable en la evolución del espíritu.

Comienza este a propósito de la actividad práctica y técnica sobre el mundo; y él mismo, justamente por virtud interna de las relaciones entre los resultados prácticos, se eleva a la actitud especulativa. Los materiales del sentido poético se toman de las categorías propias del mundo espontáneo de lo útil. De tal forma, todas las formas poéticas o tropos son retratamientos de las categorías que se emplean para designar las cosas de la realidad.

Dimensión filosófica de la literatura

La dimensión filosófica de la literatura, es decir, su lugar en la ontología, ha sido ampliamente estudiada por diversos autores. Para Baumgarten, el lugar que ocupa lo poético es principal:

“La filosofía poética es la ciencia que lleva el lenguaje sensitivo a la perfección. Pero como en el habla ya tenemos aquellas representaciones que comunicamos, la filosofía poética supone en el poeta una facultad cognoscitiva inferior. Por eso, dirigirla en el conocimiento sensitivo de las cosas sería tarea de la Lógica en sentido general, pero quien conoce nuestra lógica no ignora cuán sin cultivar se halla ese campo. ¿Acaso no es por reducirse a los estrechos límites en los que la encierra su misma definición que la lógica es tomada por una ciencia, o bien del conocimiento filosófico de alguna cosa, o bien por una ciencia que dirige la facultad cognoscitiva superior hacia una verdad cognoscible? Pues, en efecto, habría de permitirse a los filósofos buscar también, no sin ingente provecho, aquellos artificios con los cuales puedan pulir las facultades inferiores de conocimiento, agudizarlas y aplicarlas más fructíferamente en provecho de todo el mundo. Como la psicología otorga firmes principios, no dudamos de que, para dirigir las facultades cognoscitivas inferiores, pueda darse una ciencia del conocimiento sensible de alguna cosa” (Baumgarten, s/f, p. 13).

Por otra parte, las relaciones inmanentes a la literatura han sido analizadas de manera profunda y sostenida por el literato y estudioso Jesús G. Maestro, con su idea de los cuatro materiales literarios:

Esta comparación o relación —symploké— entre términos literarios, sobre la que se fundamenta y articula todo lo relativo a la Literatura Comparada, no se agota en sí misma como una figura retórica, sino que remite a la idea misma que la justifica y hace posible. Toda comparación literaria, toda comparación entre términos o materiales literarios, ha de ser crítica, racional y lógica. La Literatura Comparada, en suma, es una forma destinada a conceptualizar materiales literarios desde criterios comparativos, criterios que, por sí mismos, postulan valores y contravalores, en relación dialéctica, científica y crítica.

El núcleo de la literatura comparada es, por lo tanto, la comparación. Sin embargo, no debe confundirse con una figura retórica; se trata de una figura gnoseológica, es decir, relacionada con el conocimiento. Por ello, es necesario hablar de 'relator', un término que, desde criterios gnoseológicos, designa a la figura que permite al intérprete o comparatista actuar como sujeto activo al relacionar distintos términos o referentes literarios. Esto se hace con el propósito de compararlos críticamente y construir interpretaciones sintéticas que faciliten un conocimiento útil, crítico, conceptual y lógico de los materiales literarios. En definitiva, la relación constituye la figura gnoseológica principal y específica de la literatura comparada, como metodología para el conocimiento científico y crítico de la literatura.

Ahora estamos en mejores condiciones para confirmar y refinar la definición inicial de la literatura comparada, entendida como el estudio comparativo de los materiales literarios. Esta comparación requiere una crítica de los valores, los materiales y las formas, es decir, una interpretación analógica, paralela y dialéctica. No solo implica analizar conceptualmente los materiales literarios, interpretándolos como conceptos según criterios categoriales y científicos, sino también las ideas formalmente objetivadas en esos materiales, interpretándolas críticamente desde una perspectiva filosófica. Solo así se puede lograr una formalización completa, conceptualizada a partir de criterios

sistemáticos, racionales y lógicos, de los materiales literarios, considerados términos complejos (autor, obra, lector, transductor) en el campo de la literatura. Por lo tanto, la comparación entre estos materiales, que involucra ideas objetivadas en ellos (crítica literaria) y basada en conceptos categoriales previamente definidos (teoría literaria), se realizará mediante analogía, paralelismo o dialéctica, según si las relaciones verificadas resultan semejantes, afines o antinómicas (Eagleton, 1983).

La teoría de los materiales literarios, así expuesta por el Maestro, responde a las interrogantes planteadas por el estructuralismo y posestructuralismo francés; para quienes, en palabras de Barthes, el autor ha muerto. La muerte de los “sujetos” también fue un camino trazado por Nietzsche y Hegel con la muerte de Dios.

“La divinidad es adorada en la obra de arte, tanto en la simple como en la excelente. El estremecimiento de la divinidad, la anulación de lo singular, penetra en la asamblea. Pero pronto ella toma aliento, echa una ojeada a las criaturas vivientes, se despierta al sentimiento de la vida. Ellos se reconocer como vida, concuerdan los unos con los otros, se toman de las manos, se sienten, comienzan a moverse, comienzan a danzar. El regocijo cambia en la armonía, en la pluralidad de las imágenes y de los pensamientos. Mediante el ritmo, la medida concurre para frenar lo subjetivo, lo casual. Los individuos devienen componentes de la unidad objetiva. Ésta última, golpea los tímpanos, como Cibeles, la gran madre de los dioses, o, en todo caso, procede con fuerza silenciosa e inconsciente. Y así la divinidad goza de sí misma y el hombre se identifica con ella. Aquél gozo es traspasado en el comer de la divinidad, pero ello expresa profundamente el dolor infinito, el completo colapso de la intimidad. Dios se da al sacrificio, se da a la destrucción. Dios ha muerto; la más alta desesperación de la completitud del ser abandonada por Dios” (Hegel, 1803-1806, p. 32).

El alejamiento del Autor (que, siguiendo a Brecht, podría llamarse un verdadero ‘distanciamiento’, en el que el Autor se vuelve una figura pequeña, como una estatuilla en el fondo de la escena literaria) no es solo un hecho histórico o un acto de escritura: modifica profundamente el texto moderno (o, dicho de otra manera, en el que el autor desaparece en todos los niveles). Primero, el concepto de tiempo también cambia. Cuando se piensa en el autor, este siempre se ve como el pasado de su propio libro: el libro y el autor están en una misma línea temporal, en un antes y un después. Se entiende que el Autor alimenta al libro, que existió antes que él, y que piensa, sufre y vive para él; mantiene una relación similar a la de un padre con su hijo.

En contraste, el escritor moderno nace junto a su texto; no tiene un ser que lo preceda o exceda su escritura. No es un sujeto cuyo predicado sería el libro; no hay otro tiempo que el de la enunciación, y todo texto está escrito en un eterno aquí y ahora. Además, (o esto implica que) escribir ya no es solo un acto de registrar, constatar, representar, como decían los Clásicos, sino que es, según los lingüistas influenciados por la filosofía oxfordiana, un performativo, una forma verbal especial (normalmente en primera persona y en presente) donde la enunciación no contiene más que el acto mismo de ser pronunciada: algo similar al “Yo declaro” de los reyes o el “Yo canto” de los poetas antiguos. El escritor moderno, después de abandonar la figura del Autor, ya no puede

crear, siguiendo la visión trágica de sus predecesores, que su mano sea demasiado lenta para sus pensamientos o pasiones; en cambio, convierte esa necesidad en ley, enfatiza ese retraso y trabaja sin descanso en la forma. Para él, por el contrario, la mano, desligada de toda voz, guiada solo por un gesto de inscripción (no de expresión), traza un campo de origen, o al menos, cuyo único origen es el mismo lenguaje, precisamente aquello que siempre pone en duda todos los orígenes.

Hoy en día, entendemos que un texto no es solo una fila de palabras con un único sentido, en cierto modo teológico (como si fuera el mensaje del Autor-Dios), sino un espacio multidimensional donde diversas escrituras se producen en concordancia y contraste, sin que ninguna sea la original. El texto funciona como un tejido de citas de distintas áreas de la cultura. Como Bouvard y Pécuchet, eternos copistas, a la vez sublimes y cómicos, cuya profunda ridiculez revela la verdad de la escritura, el autor simplemente imita un gesto anterior, nunca original. Su único poder consiste en mezclar escrituras, contradecir unas con otras, de modo que nunca pueda apoyarse en una sola. Aunque busque expresarse, debe comprender que la “cosa” que intenta ‘traducir’ no es más que un diccionario ya formado, en el que las palabras solo pueden explicarse mediante otras palabras, en un ciclo infinito (Foucault, 1966).

Una vez alejada del Autor, la pretensión de ‘descifrar’ un texto resulta inútil. Darle a un texto un autor es imponerle un seguro, proveerle de un significado último y cerrar la escritura. Esta concepción le viene muy bien a la crítica, que entonces pretende dedicarse a la importante tarea de descubrir al Autor (o a sus hipóstasis: la sociedad, la historia, la psique, la libertad) bajo la obra: una vez hallado el Autor, el texto se ‘explica’, el crítico ha alcanzado la victoria; así pues, no hay nada asombroso en el hecho de que, históricamente, el imperio del Autor haya sido también el del Crítico, ni tampoco el hecho de que la crítica (por nueva que sea) caiga desmantelada a la vez que el Autor. En la escritura múltiple, efectivamente, todo está por desenredar pero nada por descifrar; puede seguirse la estructura, se la puede reseguir (como un punto de media que se corre) en todos sus nudos y todos sus niveles, pero no hay un fondo; el espacio de la escritura ha de recorrerse, no puede atravesarse; la escritura instauro sentido sin cesar, pero siempre acaba por evaporarlo: precede a una exención sistemática del sentido. Por eso mismo, la literatura (sería mejor decir la escritura, de ahora en adelante), al rehusar la asignación al texto (y al mundo como texto) de un ‘secreto’, es decir, un sentido último, se entrega a una actividad que se podría llamar contrateología, revolucionaria en sentido propio, pues rehusar la detención del sentido, es, en definitiva, rechazar a Dios y a sus hipóstasis, la razón, la ciencia, la ley (Barthes, s/f).

Se podría, pues, considerar el estatus gnoseológico y ontológico de la literatura, puesto que lo que interesa primeramente es a través de qué facultades espirituales son captados y ejercidos los materiales literarios, como en el caso del diálogo *Ion* de Platón, para el que la cualidad poética-literaria no depende de los sujetos, no se aprende ni se puede enseñar, ya que es un regalo de los dioses:

“Si dices la verdad, Ion; si es el arte y a la ciencia a lo que debes tu buena inteligencia de Homero, entonces obras mal conmigo, porque después de haberte alabado por las bellezas que sabes de Homero y haberme prometido que me harías partícipe de ellas, veo ahora que me engañas, porque no sólo no me haces partícipe, sino que tampoco quieres decirme cuáles son esos conocimientos en que sobresales, por más que te he apurado; y, semejante a Proteo, giras en todos sentidos, tomas toda clase de formas, y para librarte de mí, concluyes por transformarte en general, para que yo no pueda ver a qué punto llega tu habilidad en la inteligencia de Homero. Si es al arte al que debes esta habilidad y estás comprometido a mostrármela, faltas a tus palabras; entonces, tu procedimiento es injusto. Si por el contrario, no al arte sino a una inspiración divina se debe el que digas tan bellas cosas sobre Homero, por estar tú poseído y sin ninguna ciencia, como te dije antes, en este caso no tengo motivo para quejarme de ti. Por lo tanto mira si quieres pasar a mis ojos por un hombre injusto o por un hombre divino. [...] En este caso, Ion, te conferimos precioso título de celebrar a Homero por inspiración divina y no en virtud del arte...” (Platón, 1871, pp. 209-210).

Para los teóricos del arte, la idea de la “inspiración divina” se explica mediante el “entusiasmo”, como plantea Charles Batteux, quien sostiene que dicha inspiración es una condición fundamental del genio. No todos los genios prolíficos sienten siempre la presencia de las Musas; enfrentan periodos de sequía y esterilidad. La inspiración de Ronsard, quien nació poeta, tuvo pausas de varios meses. La musa de Milton presentaba discontinuidades, un problema que también afecta a obras de Estacio, Claudiano y otros, quienes experimentaron fases de apatía y debilidad; ¿No dormía a veces el gran Homero en medio de sus héroes y dioses? Existen, por tanto, momentos de éxtasis para el genio, cuando el alma, encendida como por un fuego divino, imagina toda la naturaleza y transmite ese espíritu de vida a los objetos, esos aspectos emocionantes que nos seducen o fascinan.

Esta condición del alma se denomina entusiasmo, un término que todos entienden bastante bien, pero que pocos saben definir con claridad. Las ideas que la mayoría de los autores expresan parecen surgir más de una imaginación sacudida e impactada por el entusiasmo que de una mente que ha reflexionado o pensado cuidadosamente. Es casi como una visión celestial, una influencia divina, un espíritu profético: una especie de embriaguez, éxtasis o alegría que conlleva conmoción y asombro ante la presencia de lo divino. ¿Acaso, con este lenguaje enfático, querían celebrar las artes y ocultar los misterios de las Musas a los no iniciados? Pero nosotros, que tratamos de aclarar nuestras ideas, alejamos todo este esplendor alegórico que nos oscurece. Consideremos el entusiasmo como un filósofo considera lo Grande, sin tener en cuenta esta vana ostentación que lo envuelve y lo encubre” (Batteux, 2020).

Los inicios de la literatura: Aspectos críticos y reflexivos

Las musas griegas perfilan los grandes temas tratados en la literatura, puesto que, en el desarrollo numénico y del psiquismo de los antiguos, las personificaciones o hipóstasis de cuestiones inmateriales eran recursos ingenuos empleados para explicitar lo acontecido en la naturaleza en general (Wellek & Warren, 1949). Por ejemplo, los

fenómenos meteorológicos eran simbolizados por Zeus, y su estudio era referido a Urania, la musa de la astronomía:

- Καλλιόπη o Calíope, como representación de la poesía heroica y de los temas heroicos. (Su característica: corona de laurel y lira).
- Κλειώ o Clío, como representación de la historia y de la historicidad. (Su característica: trompeta y libro abierto).
- Ἑρατώ o Erató, como representación de la poesía lírica o el lirismo. (Su característica: Cítara).
- Εὐτέρπη o Euterpe, símbolo de la música. (Su característica: coronada de flores).
- Μελπομένη (Melpómene), como representación de la poesía trágica. (Su característica: vestidos ricos y máscara trágica).
- Πολυμνία (Polimnia), como representación de la poesía sacra. (Su característica: Vestido blanco).
- Θάλεια (Talía), como representación de la poesía cómica y bucólica. (Su característica: otorgadora de dones).
- Τερψιχόρη o Terpsícore, símbolo de la danza y la poesía coral. (Su característica: guirnalda).
- Οὐρανία (Urania), como representación de la astronomía y las ciencias exactas. (Su característica: globo terráqueo y compás)

Estos temas son tratados y concentrados con suma grandeza por el poeta Homero, quien en su *Iliada* despliega el carácter griego enfrentado en la cosmovisión de la personalidad de dos tipos de pueblos (troyanos y aqueos), bajo la perspectiva del conflicto interno en los dioses olímpicos.

“Canta, oh diosa, la cólera del Pelida Aquiles; cólera funesta que causó infinitos males a los aqueos y precipitó al Hades muchas almas valerosas de héroes, a quienes hizo presa de perros y pasto de aves –cumplíase la voluntad de Zeus– desde que se separaron disputando el Atrida, rey de hombres, y el divino Aquiles. ¿Cuál de los dioses promovió entre ellos la contienda para que pelearan? El hijo de Leto y de Zeus. Airado con el rey suscitó en el ejército maligna peste, y los hombres perecían por el ultraje que el Atrida infiriera al sacerdote Crises. Éste, deseando redimir a su hija, se había presentado en las veleras naves aqueas con un inmenso rescate y las ínfulas de Apolo, el que hiere de lejos, que pendían de áureo cetro, en la mano; y a todos los aqueos, y particularmente a los dos Atridas, caudillos de pueblos, así les suplicaba:

-¡Atridas y demás aqueos de hermosas grebas! ¡Los dioses, que poseen olímpicos palacios, os permitan destruir la ciudad de Príamo y regresar felizmente a la patria! Poned en libertad a mi hija y recibid el rescate, venerando al hijo de Zeus, a Apolo, el que hiere de lejos.

Todos los aqueos aprobaron a voces que se respetara al sacerdote y se admitiera el espléndido rescate; mas el Atrida Agamenón, a quien no plugo el acuerdo, le despidió de mal modo y con altaneras voces:

-No dé yo contigo, anciano, cerca de las cóncavas naves, ya porque ahora demores tu partida, ya porque vuelvas luego, pues quizás no te valgan el cetro y las ínfulas del dios. A aquélla no la soltaré; antes le sobrevendrá la vejez en mi casa, en Argos, lejos de su patria, trabajando en el telar y aderezando mi lecho. Pero vete; no me irrites, para que puedas irte más sano y salvo.

Así dijo. El anciano sintió temor y obedeció el mandato. Fuese en silencio por la orilla del estruendoso mar; y, mientras se alejaba, dirigía muchos ruegos al soberano Apolo, a quien parió Leto, la de hermosa cabellera:

-¡Óyeme, tú que llevas arco de plata, proteges a Crisa y a la divina Cila, a imperas en Ténedos poderosamente! ¡Oh Esminteo! Si alguna vez adorné tu gracioso templo o quemé en tu honor pingües muslos de toros o de cabras, cúmpleme este voto: ¡Paguen los dánaos mis lágrimas con tus flechas!

Así dijo rogando. Oyóle Febo Apolo e, irritado en su corazón, descendió de las cumbres del Olimpo con el arco y el cerrado carcaj en los hombros; las saetas resonaron sobre la espalda del enojado dios, cuando comenzó a moverse. Iba parecido a la noche. Sentóse lejos de las naves, tiró una flecha y el arco de plata dio un terrible chasquido. Al principio el dios disparaba contra los mulos y los ágiles perros; más luego dirigió sus amargas saetas a los hombres, y continuamente ardían muchas piras de cadáveres.

Durante nueve días volaron por el ejército las flechas del dios. En el décimo, Aquiles convocó al pueblo al ágora: se lo puso en el corazón Hera, la diosa de los niveos brazos, que se interesaba por los dánaos, a quienes veía morir.” (Homero, s/f, pp. 3-4).

Con estos versos, se ponen en evidencia las relaciones del “hado” respecto de las vicisitudes que configuraron la guerra troyana: el despliegue de la emoción colérica, el carácter adusto y soberbio de Agamenón, la intervención de los dioses situados en diferentes bandos, entre otros. Es de notar, asimismo, que con la poesía homérica se pone en marcha el recurso a los tropos, como la metáfora, la sinécdoque, la metonimia, la ironía, la alegoría (Auerbach, 1946). La mitología griega fue base de las posteriores expresiones mitológicas occidentales, mediante la conquista de los pueblos grecorromanos hacia latitudes de la naciente Europa, por lo que valdría la pena enlistar a sus divinidades, en su simbología y características: Los doce olímpicos y su correspondencia romana, o el *Dodekatheon Δωδεκάθεον*, son:

- **Zeus/Júpiter**
- **Hera/Juno**
- **Poseidón/Neptuno**
- **Afrodita/Venus**
- **Ares/Marte**
- **Atenea/Minerva**

- *Hermes/Mercurio*
- *Apolo*
- *Artemisa/Diana*
- *Hefesto/Vulcano*
- *Deméter/Ceres*
- *Hestia/Vesta*

En el mismo orden de lo anterior, una expresión mitológica sumamente importante en la configuración europea sobre la escritura y la literatura en general la tenemos en la *Edda Mayor*, desplegando los mitos nórdicos, sus fuentes, la naturaleza de sus ritos:

“La poesía representada en esta Edda Mayor –poesía que llamamos ‘éddica’, claramente distinta en significativos aspectos de la ya mencionada de los escaldas, que fue un fenómeno exclusivamente escandinavo– debe verse, pues, como directamente relacionable con la que a partir de aquel mismo fondo tradicional se desarrolló también por todo el resto de la Germania, y de la que nos han quedado otros apreciables testimonios sobre todo en Inglaterra. El corpus de escogidos cantos que llamamos Edda Mayor procede básicamente de un manuscrito, hoy llamado Codex Regius, que fue descubierto en Islandia en 1643 y que, por razones que no hacen mucho al caso, recibió entonces el impropio título de Edda Saemundi Multiscii. En este pequeño códice de 19 por 13 centímetros, en el que se cuentan hasta 45 hojas de apretada escritura, y del que lamentablemente falta un cuadernillo de 8 hojas más [...] se encuentra recogida, digámoslo así, la flor y nata de la poesía éddica antiguo-nórdica. En razón de la temática de sus cantos, la Edda Mayor se divide en dos partes o secciones claramente diferenciables y de aproximadamente la misma extensión. Los poemas que componen la primera de estas partes se ocupan de asuntos mitológicos –Odín, Loki y Tor juegan en ellos papeles preponderantes–, en tanto que los de la segunda pueden propiamente calificarse de épicos: cuenta de las valientes hazañas y trágicas desventuras de algunas de las figuras que debieron ser centrales en la común tradición de la poesía heroica germánica” (Anónimo, 1986, pp. 11-12).

Los dioses o *aesir* y diosas o *asynjur* nórdicos son:

- Por parte de las *Aesir*:
- *Andhrimnir*, dios cocinero de los *æsir* y de los *einherjer*
- *Balder*, dios representante de la luz y de la verdad
- *Bor*, padre del dios Odín
- *Bragi*, dios de la poesía, los bardos (aedos) y los escaldos
- *Buri*, primer dios conocido en la mitología nórdica
- *Dagr*, dios representante del día

- **Delling**, representación del amanecer
- **Forseti**, dios representante de la justicia, la paz y la verdad
- **Heimdall**, dios representante de la luz, aque que vigila el *Bifrost*
- **Hermóðr**, conocido como mensajero de los dioses
- **Höðr**, dios que padece de ceguera
- **Hœnir**, dios que no se decide
- **Lóðurr**, vivifica los cuerpos de los primeros humanos
- **Magni**, hijo descendiente del dios *Thor*
- **Meili**, hermano del dios *Thor*
- **Móði**, hijo del dios *Thor*, representante de la furia en la batalla, referente de los *berserker*
- **Óðr**, dios representante de la inteligencia y de la energía
- **Odín**, dios cardinal de la mitología nórdica, conocido como poeta
- **Ríg**, su descripción es de "viejo y sabio, poderoso y fuerte"
- **Thor**, dios representante del trueno
- **Tyr**, dios representante de la guerra y la sabiduría bélica
- **Ve**, hermano del dios *Odín*, dio a los humanos facultades psicológicas superiores
- **Viðarr**, dios representante del silencio y de la venganza
- **Vili**, hermano del dios *Odín*, representa las emociones y da inteligencia a la humanidad
- Por parte de las *Asynjur*:
 - **Eir**, diosa representante de la cura y de la resurrección
 - **Frigg**, diosa del amor, la fertilidad y la fidelidad en la relación conyugal
 - **Freya**, diosa representante del corazón y la belleza
 - **Freyr**, dios representante de la lluvia, el sol naciente y la fertilidad
 - **Fulla**, una de las tres sirvientas de **Frigg**
 - **Gefjun**, diosa vidente
 - **Gna**, una de las tres sirvientas de **Frigg**

- **Hlin**, una de las tres sirvientas de **Frigg**
- **Idunn**, representante guardiana de las manzanas que hacía de los **æsir** mantenerse eternamente jóvenes
- **Jord**, personificación de la tierra
- **Lofn**, diosa representante de las mujeres
- **Nanna**, esposa de **Baldr**
- **Njörðr**, dios representante de la tierra fértil y las costas marinas
- **Nótt**, personificación de la noche
- **Saga**, diosa representante de la adivinación, de la magia. Conocida como poetisa
- **Sif** simbolización de la fidelidad y las cosechas
- **Sigyn**, esposa de **Loki**
- **Sjöfn**, diosa representante de las mujeres
- **Skadi**, diosa representante del invierno y la caza
- **Snotra**, denominada "sabia" o "con gracia"
- **Sól**, diosa representante del sol
- **Syn**, diosa que es invocada por los acusados en un juicio
- **Var**, conocida como "benevolente"
- **Vör**, sabia y de espíritu inquisitivo
- **Brúðr**, valkiria servidora de los *einherjar*

La mitología nórdica, expresada en las Eddas, tiene un referente arquetípico en la mitología judeocristiana, en la figura del diabólico. En los *Escarnios de Loki* se dice:

“Entonces llegó Tor y dijo:

‘Calla, indecente, o terrible el martillo,

El Mióllnir, te hará enmudecer:

Rodará de tu cuello la peña del hombro

Acabada será tu vida’.

Loki dijo:

‘Ya aquí lo tenemos al hijo de Tierra.

¿Por qué tantos bríos, Tor?

*No así valeroso irás contra el lobo
Cuando a Sígfred entero devore’.*

Tor dijo:

*‘Calla, indecente, o terrible el martillo,
El Mióllnir, te hará enmudecer:
Por alto hasta el este te voy a arrojar
Y nadie ya verás más va a verte’.*

Loki dijo:

*‘De viajes al este nunca más tú
Con gente delante digas,
El que allá se encogió en el dedo de guante.
¡Pensarlo de Tor, tan bravo!’*

Tor dijo:

*‘Calla, indecente, o terrible el martillo,
El Mióllnir, te hará enmudecer:
Con mi diestra yo, el que a Hrúgnir maté,
Romperé todo hueso tuyo’.*

Loki dijo:

*‘Larga mi vida vivir me espero,
Tanto el martillo que alzas.
Recias hallaste las cuerdas de Skrymir:
No pudiste sacar tu comida,
Hambre espantosa pasaste’.*

Tor dijo:

*‘Calla, indecente, o terrible el martillo,
El Mióllnir, te hará enmudecer:
Al Hel te echará el que a Hrúgnir mató,
Abajo a la verja Nágrind’.*

Loki dijo:

*‘Lo que en gana me vino a los ases dije,
A los hijos de ases todos;*

*Por ti solamente de aquí me marchó,
Pues tú yo sé que sí pegas.
Tú esta cerveza, Égir, hiciste,
Mas ya otro festín no harás:
¡Todas tus cosas que aquí tú tienes
Las llamas en ellas prendan,
Y el culo a ti te chamusquen!”*
(Anónimo, 1986, pp. 127-128).

El análogo de esa escena de los escarnios por parte de Loki a los demás dioses, contra Tor y Odín, lo tenemos en la escena descrita en *Job*:

“Un día vinieron a presentarse delante de Jehová los hijos de Dios, entre los cuales vino también Satanás. Y dijo Jehová a Satanás: ¿De dónde vienes? Respondiendo Satanás a Jehová, dijo: De rodear la tierra y de andar por ella. Y Jehová dijo a Satanás: ¿No has considerado a mi siervo Job, que no hay otro como él en la tierra, varón perfecto y recto, temeroso de Dios y apartado del mal? Respondiendo Satanás a Jehová, dijo: ¿Acaso teme Job a Dios de balde? ¿No le has cercado alrededor a él y a su casa y a todo lo que tiene? Al trabajo de sus manos has dado bendición; por tanto, sus bienes han aumentado sobre la tierra. Pero extiende ahora tu mano y toca todo lo que tiene, y verás si no blasfema contra ti en tu misma presencia. Dijo Jehová a Satanás: He aquí, todo lo que tiene está en tu mano; solamente no pongas tu mano sobre él. Y salió Satanás de delante de Jehová” (Job 1: 6-12, 1990).

Esta necesidad de acusar y de insultar, de negar la potencia de la bondad propia de Satanás, es análoga al sentido perverso con que Loki interrumpe la fiesta dada por Odín, frente al cual solo se le pudo contraponer Tor. Es de notar, por supuesto, que ambas expresiones mitológicas, aunque análogas, se encuentran en diferentes niveles mítico-religiosos, ya que la mitología nórdica parte de seres antropomorfos, naturales, mientras que lo judeocristiano precisa de abstracciones, en la expresión monoteísta de lo divino.

Por otra parte, la fantasía, como se expuso en el capítulo anterior, desempeña un papel fundamental en el fenómeno de la literatura, ya que retrata los materiales naturales, mediando entre la mimesis y el entusiasmo. La literatura no busca la “verdad”, sino la “verosimilitud”; por eso, no es una ciencia. La palabra “fantasía” deriva del griego *phantasmata*, que se relaciona con “fantasma”. Aristóteles nos dice al respecto:

“Hablemos de la poética en sí y de sus especies, de la potencia propia de cada una, y de cómo es preciso construir las fábulas si se quiere que la composición poética resulte bien, y asimismo del número y naturaleza de sus partes, e igualmente de las demás cosas pertenecientes a la misma investigación, comenzando primero, como es natural, por las primeras. Pues bien, la epopeya y la poesía trágica, y también la comedia y la ditirámica, y en su mayor parte la

aulética y la citarística, todas vienen a ser, en conjunto, imitaciones. Pero se diferencian entre sí por tres cosas: o por imitar con medios diversos, o por imitar objetos diversos, o por imitarlos diversamente y no del mismo modo. Pues, así como algunos con colores y figuras imitan muchas cosas reproduciendo su imagen (unos por arte y otros por costumbre), y otros mediante la voz, así también, entre las artes dichas, todas hacen la imitación con el ritmo, el lenguaje o la armonía, pero usan estos medios separadamente o combinados; por ejemplo, usan sólo armonía y ritmo la aulética y la citarística, y las demás que puedan ser semejantes en cuanto a su potencia, como el arte de tocar la siringa; y el arte de los danzantes imita con el ritmo, sin armonía (éstos, en efecto, mediante ritmos convertidos en figuras, imitan caracteres, pasiones y acciones). Pero el arte que imita sólo con el lenguaje, en prosa o en verso, y, en este caso, con versos diferentes combinados entre sí o con un solo género de ellos, carece de nombre hasta ahora” (Aristóteles, 1974, pp. 126-128).

La verosimilitud, asimismo, se apoya en la teoría platónica de las formas o ideas, señalando la carga de realidad o irrealdad que tienen, en su participación más o menos relativa del Ser, que en el platonismo es la idea del Bien y de lo Bello, el *kalos kai agathos kalokáγαθία*, todo lo cual se compacta en su símil de la línea, antesala del mito de la caverna.

Hipócrates, Kant y Platón

En su diálogo *El Sofista*, Platón plantea la problemática relación entre el significado del “ser” y del “no-ser”, es decir, entre aquello que posee una esencialidad ontológica constante, como lo constituyente, y aquello que posee una esencialidad ontológica fluctuante, como lo constituido. Al “ser” le pertenece la “verdad”, al “no-ser” la “verosimilitud”.

“No se diga que, después de haber demostrado el no-ser como lo contrario del ser, nos atrevemos a afirmar que existe. Porque respecto de lo contrario del ser, ha largo tiempo que hemos declarado, que no nos cuidaremos de saber, si existe o no existe, si es conforme a la razón o si le repugna. En cuanto a nuestra proposición: que el no-ser existe, es preciso que se nos pruebe, refutándonos, que estamos en el error; y si no es posible esto, es preciso que se nos diga, como lo decimos nosotros, que los géneros se mezclan los unos con los otros; que el ser y lo otro penetran en todos y se penetran ellos mismos recíprocamente; que lo otro, participando del ser, existe en virtud de esta participación, sin convertirse en aquello de que participa, sino permaneciendo otro; y en fin, que siendo otro que el ser, es claro como el día, que es necesariamente el no-ser. A su vez, el ser, comunicado con lo otro, es otro que todos los demás géneros, siendo otro que los demás géneros, no es, ni cada uno de ellos, ni todos ellos juntos, y no es más que él mismo; de suerte que indudablemente hay mil cosas, que el ser no es bajo mil relaciones; y todos los demás géneros en igual forma, ya se les considere en particular o ya todos a la vez, son de muchas maneras y de muchas maneras no son” (Platón, 1871, pp. 119-120).

Los géneros a los que se refiere Platón son:

- ***El Ser***

- ***El No-ser***
- ***El Movimiento***
- ***El Reposo***
- ***Lo Mismo***
- ***Lo Otro***

El plano fantasmagórico surge en el juego entre el ser y el no-ser, mediante el género de “lo otro”, puesto que la literatura es el uso de las categorías que describen la realidad para perfeccionarla; es decir, no es lo verdadero, sino lo verosímil. En otro orden de ideas, la literatura también se desenvuelve en el estudio del plano fisiológico, específicamente en el análisis del carácter y la caracterología, ya que es el contenido de verdad que el ars poetica transforma: la materialidad fisiológica a ser tratada y reconfigurada. Se usa, por tanto, la teoría de los cuatro humores. Un íntimo sentimiento de la belleza y la dignidad de la naturaleza humana, y un ánimo seguro y vigoroso para referir a esto, como fundamento general, todas las acciones, son serios y no se asocian bien con una alegría volandera ni con la inconstancia de un hombre ligero. Y hasta se halla cerca de la honda melancolía (Schwermut), una dulce y noble sensación, en cuanto se funda sobre aquel temor que siente un alma limitada cuando, llena de un gran proyecto, ve los peligros que debe vencer y tiene ante la vista la grave, aunque grande, victoria del dominio de sí mismo. La genuina virtud, según los principios, encierra en sí algo que parece coincidir con el temperamento melancólico en un sentido atenuado.

El carácter bondadoso, una condición bella y sensible, para ser, en casos particulares, conmovido de una manera compasiva y benévola, está muy sujeto al cambio de las circunstancias, y, por no descansar el movimiento del alma sobre un principio general, toma fácilmente formas diferentes, según ofrecen los objetos uno u otro aspecto (Kant, 2007). Y como esta inclinación se encamina a lo bello, parece susceptible de unirse, sobre todo, con el temperamento denominado sanguíneo, que es volátil y dado a las diversiones. En este temperamento debemos buscar las cualidades simpáticas que hemos denominado virtudes adoptadas.

“El sentimiento del honor es, desde luego, reconocido como característica de la complexión colérica, y las consecuencias morales de este delicado sentimiento, que casi siempre sólo se preocupa del brillo, nos presentarán rasgos para la descripción de este carácter. En hombre alguno faltan huellas de sentimientos delicados; pero una gran ausencia de ellos, calificada comparativamente de insensibilidad, aparece en el carácter del flemático, y hasta los impulsos más vulgares, como el deseo de dinero, etc., suele negársele. Nosotros podemos abandonarle esta inclinación, junto con otras análogas, porque caen fuera de nuestro plan” (Kant, s/f, p. 8).

El primer estudioso del carácter y la caracterología fue el médico y filósofo antiguo griego Hipócrates, para el cual el cuerpo humano estaba constituido por humores.

“Quien esté habituado a escuchar a los que hablan acerca de la naturaleza humana en términos que sobrepasan lo estrictamente médico no hallará provecho en esta disertación, pues de ningún modo afirmo que el hombre sea aire, fuego, agua, tierra o cualquier otro elemento que no sea visible en el ser humano, sino que dejo estas ideas a aquel que quiera explicarlas. Además, creo que los que sostienen este tipo de cosas no las conocen bien: ya que, si bien todos se sirven de la misma idea, no exponen lo mismo. Aunque su conclusión sea idéntica –ya que dicen que lo que existe es una unidad y que esto es tanto una unidad como el todo–, no se ponen de acuerdo en los nombres. Uno dice que el aire es lo uno y el todo, otro que el agua, el fuego o la tierra, y cada uno cita en su argumentación pruebas y demostraciones que no conducen a nada. Puesto que todos ellos están de acuerdo en el fondo, pero no en las palabras, es evidente que no saben nada [...].

Por otra parte, algunos médicos sostienen que el hombre es sangre, otros afirman que es bilis; algunos otros, que pituita. Todos hacen el mismo razonamiento: que existe una sustancia única –sea cual sea el nombre que cada uno quiera darle–, que esta sustancia cambia su aspecto y su propiedad forzada por la acción del calor y del frío y que se vuelve dulce o amarga, blanca o negra o de cualquier otra forma. A mi modo de ver, esto no es así.

[...] Por mi parte voy a demostrar que aquellos elementos que, en mi opinión, constituyen al hombre de acuerdo al lenguaje corriente y a la naturaleza son siempre invariablemente idénticos, sea éste joven o viejo, sea la estación fría o cálida [...].

El cuerpo del hombre tiene en si mismo sangre, pituita, bilis amarilla y bilis negra; estos elementos constituyen la naturaleza del cuerpo, y por causa de ellos se está enfermo o sano. Se goza de una salud perfecta cuando están mutuamente proporcionadas sus propiedades y cantidades, así como cuando la mezcla es completa. Por el contrario, se enferma cuando alguno de los elementos se separa en mayor o menor cantidad en el cuerpo y no se mezcla con todos los demás. Así pues, cuando algún elemento se separa y queda solo, necesariamente ha de enfermar tanto la parte de la que se ha segregado como aquella en la que se ha establecido y acumulado, al ser la excesiva concentración causa de dolor y padecimiento” (Hipócrates, 2003, pp. 29-38)

Para Hipócrates, los caracteres humanos dependen de los humores:

- **Sangre** – *Carácter sanguíneo*
- **Bilis amarilla** – *Carácter colérico*
- **Bilis negra** – *Carácter melancólico*
- **Flema** – *Carácter flemático*

El estudio del carácter es ampliamente utilizado en la literatura para la construcción de personajes, en asociación con la perspectiva atmosférica, como en el romanticismo, y con la correspondencia fenomenológica entre el adentro y el afuera,

como recurso descriptivo de los trances pasionales del protagonista. Es el “siento, luego existo” propio de la época.

Conclusión

La historiografía literaria tradicional ha clasificado su objeto de estudio mediante categorías de período (p.ej., "Romanticismo"), género (p.ej., "la novela") o movimiento (p.ej., "Surrealismo"). Si bien esta taxonomía es útil, a menudo oscurece un desarrollo más profundo: la evolución de la literatura como modo de conocimiento y como herramienta de la conciencia. La literatura no solo refleja el pensamiento de una época, sino que lo configura activamente mediante sus procesos de creación e interpretación. Este trabajo se distanció de un enfoque puramente estilístico para proponer un marco tripartito. Sostenemos que el desarrollo histórico de la literatura puede cartografiarse a través de la interacción de tres vectores fundamentales:

- *La Lógica*: se refiere a los sistemas subyacentes de orden, estructura y coherencia que rigen la creación literaria. Incluye desde la lógica mimética (la relación estructurada entre la obra y la realidad) y la lógica narrativa (las reglas del relato y la causalidad) hasta la lógica formal del lenguaje (la sintaxis y la métrica).
- *La Crítica*: del griego *krinein* (juzgar, discernir). Es la facultad analítica, evaluativa y normativa. Es el ejercicio de la razón que juzga el valor de la obra (estético, moral, político) y que disecciona sus componentes.
- *La Cavilación*: un término deliberadamente elegido por su connotación de pensamiento profundo, meticuloso y, a menudo, introspectivo. Es el componente hermenéutico, filosófico y existencial de la literatura. Es la ponderación del sentido, la subjetividad y los grandes interrogantes que la obra suscita, más allá de su estructura lógica o de su valor crítico inmediato.

La tesis central es que la historia de la literatura es la historia de la tensión entre estos tres pilares. Cada época prioriza, fusiona o pone en crisis esta relación de maneras distintas, y es en esta dinámica donde reside el verdadero motor de su evolución. En la cuna del pensamiento occidental, la literatura (o *poiesis*) nace intrínsecamente ligada a la lógica (Bloom, 1994). La *Poética* de Aristóteles no es un ejercicio de cavilación sobre el "sentimiento" poético, sino un tratado de lógica narrativa. Define la tragedia por sus componentes estructurales (trama, personaje, pensamiento, dicción) y su causalidad interna (la *mímesis* como una lógica de la verosimilitud). La lógica es el principio ordenador del caos de la experiencia.

La crítica aparece simultáneamente, pero con un fin externo a la estética: el juicio moral y político. La expulsión de los poetas en *La República* de Platón es un acto de crítica fundamental: la lógica de la polis (la filosofía) juzga y condena la lógica de la *mímesis* (la poesía) por considerarla engañosa. La cavilación, aunque presente (p.ej., en la introspección de Edipo o Medea), es interpretada a través del filtro de la lógica del destino (*fatum*) o de la filosofía moral, aún no como un valor de la subjetividad pura (Platón, 1988).

El colapso del mundo clásico subordina la literatura a una nueva lógica: la teológica. La lógica de la Divina Comedia de Dante no es la verosimilitud aristotélica, sino la estructura del cosmos cristiano. Sin embargo, el motor de este período es la cavilación (Dante, 2003). La literatura se convierte en un vehículo de introspección sobre el alma, la salvación y lo divino. La interpretación alegórica (la hermenéutica de los cuatro sentidos) es una forma de cavilación estructurada: busca un significado profundo (anagógico) oculto tras la superficie literal. La crítica existe, pero es doctrinal. No juzga la originalidad (un concepto moderno), sino la ortodoxia. En el Renacimiento, la tríada se reequilibra: el Humanismo recupera la lógica clásica (Aristóteles) y fomenta una nueva crítica filológica (el análisis de los textos), pero la cavilación sobre la dignidad del hombre sigue siendo central.

En tanto, en la posmodernidad, los tres pilares se implosionan: la crítica se vuelve una cavilación sobre la imposibilidad de la objetividad; la lógica se revela como una ficción más; y la cavilación se fragmenta en el juego irónico de la intertextualidad. La literatura ya no busca la verdad (lógica), ni el juicio (crítica), ni siquiera el sentido profundo (cavilación), sino que juega en las ruinas de las tres.

En conclusión, cuando la lógica domina (Clasicismo, estructuralismo), la literatura busca el orden, la estructura y la universalidad, a menudo a expensas de la subjetividad (cavilación). Cuando la cavilación domina (Medievalismo, romanticismo); la literatura se vuelve introspectiva, filosófica o mística, a menudo sacrificando la verosimilitud lógica o la objetividad crítica. Cuando la crítica domina (Ilustración, Realismo), la literatura se convierte en una herramienta de análisis social o moral, subordinando la forma a la función.

Finalmente, la postmodernidad no es el fin de la literatura, sino el momento en que se hace plenamente consciente de esta tensión tripartita y decide explorarla no como un sistema de verdades, sino como un campo de juego (Derrida, 1967). El modelo de la tríada "crítica, cavilación y lógica" ofrece una lente heurística para reinterpretar la historia literaria. Demuestra que la literatura es un laboratorio del pensamiento en el que la humanidad negocia constantemente sus herramientas para entender el mundo: sus estructuras (lógica), sus juicios (crítica) y su búsqueda de sentido (cavilación).

La evolución de la literatura, vista así, no es solo un cambio de estilos, sino la compleja y a menudo contradictoria biografía de la conciencia humana, atrapada entre su necesidad de ordenar el mundo, su impulso de juzgarlo y su ineludible deseo de ponderar su propio lugar en él. Futuras investigaciones podrían aplicar este modelo a tradiciones no occidentales o a las narrativas digitales emergentes, para observar cómo esta tríada fundamental se reconfigura en nuevos contextos tecnológicos y culturales.

Bibliografía

- Anónimo. (1986). *Edda Mayor*. Madrid: Alianza Editorial
- Aristóteles. (1974). *Poética*. Madrid: Gredos

- Aristóteles. (Trad. 1999). *Poética*. Madrid: Gredos
- Auerbach, E. (1946). *Mimesis: La representación de la realidad en la literatura occidental*. Princeton: Princeton University Press
- Barthes, R. (s/f). *La muerte del autor*. Trad. C. Fernández Medrano
- Batteux, C. (2020). *Le Belle Arti ricondotte a unico principio*. San Giovanni : Aesthetica Edizioni.
- Baumgarten, A. (s/f). *Estética breve*. CIF Excursus
- Bloom, H. (1994). *El canon occidental*. Nueva York: Harcourt Brace
- Dante, A. (Trad. 2003). *Divina Comedia*. Madrid: Cátedra
- Derrida, J. (1967). *De la gramatología*. París: Les Éditions de Minuit
- Eagleton, T. (1983). *Una introducción a la teoría literaria*. Oxford: Blackwell
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. París: Gallimard
- Hegel. (1803-1806). *Los aforismos de Jena*. Jena: Trad. José Rafael Herrera
- Hipócrates. (2003). *Tratados hipocráticos VIII*. Madrid: Gredos
- Homero. (s/f). *Ilíada*. Biblioteca Digital Ilce
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. París: Éditions Gallimard
- Job. (1990). Biblia de Jerusalén. Ediciones Desclée de Brouwer.
- Kant, I. (s/f). *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y de lo sublime*. Librodot.com
- Kant, I. (Trad. 2007). *Crítica del Juicio*. Madrid: Tecnos
- Nietzsche, F. (2007). *El origen de la tragedia a partir del espíritu de la música*. Madrid: Austral
- Platón. (1871). *Obras completas tomo 2*. Madrid: Patricio de Azcárate
- Platón. (1871). *Obras completas tomo 2*. Madrid: Patricio de Azcárate
- Platón. (Trad. 1988). *República*. Madrid: Gredos
- Wagner, C.G. (s/f). *Artemis, Quirón y Dionisos. Una interpretación etnobotánica, Homenaje a Domingo Plácido*. Madrid, 1237-1253
- Wellek, R., & Warren, A. (1949). *Teoría de la literatura*. Nueva York: Harcourt, Brace & World

Currículo de las universidades latinoamericanas: Casos de estudio en instituciones de educación superior

Curriculum of the Latin American Universities: Case studies in Latin-American institutions for higher education

Ruben Dario Mendoza Arenas

<https://orcid.org/0000-0002-7861-7946>

rdmendozaa@unac.edu.pe

Universidad Nacional del Callao, Perú

Marisol Paola Delgado Baltazar

<https://orcid.org/0000-0002-0278-9557>

mpdelgadob@unac.edu.pe

Universidad Nacional del Callao, Perú

Loyo Pepe Zapata Villar

<https://orcid.org/0000-0002-1061-2006>

lpzapataav@unac.edu.pe

Universidad Nacional del Callao, Perú

Resumen:

Para el presente texto, seleccionamos cuatro países según los criterios de la yuxtaposición en la historiografía educativa. Los países escogidos fueron Chile, Venezuela, Argentina y Brasil. De cada país escogimos tres instituciones: dos públicas y una privada, para realizar estudios sobre sus propuestas curriculares, contextualizarlas y establecer contrastes, similitudes y superposiciones sobre cómo cada una construye la suya. Todo esto, siempre desde la identidad nacional y los proyectos nacionales, como paradigmas que ordenan los contenidos y fomentan las metodologías plasmadas en sus unidades curriculares.

Palabras clave: currículo, multiculturalidad, aprendizaje, integración, positivismo

Abstract:

For this text, we selected countries based on the criterion of juxtaposition in educational historiography. The countries selected were Chile, Venezuela, Argentina, and Brazil. From every country, we select four institutions — two public and two private — to study their curricular propositions, place them in context, and identify different contrasts, similarities, and conceptual overlaps in how these institutions develop their proposals. All of this is considered in relation to national identity and projects as paradigms that organize the contents and promote the methodologies embodied in their curricular units.

Keywords: curriculum, multiculturalism, learning, integration, positivism

Introducción

El texto pasado ponderó sobre las implicaciones socio-económicas de las unidades curriculares, funcionando como lineamientos para la integración civil en los sistemas sociales y las dinámicas productivas, ambos ordenes que se adscriben a un proyecto nacional y, más ampliamente, a un concepto global de lo social como conjunto ordenado de individuos que forman una colectividad con un mismo movimiento en común en una dirección determinada por los órdenes sociales: Por lo tanto, la historia del currículum requiere comparación, que a su vez necesita categorías y conceptos formales. Estos deben utilizarse metodológicamente como significantes flotantes, como el concepto de ciudadano con dos lealtades: a la nación en proceso de unificación y a las distinciones sociales. También incluyen ideas de sociedad, de nación e incluso de constitución (Tröhler, 2017).

Esta continuación evaluará los planteamientos curriculares de universidades latinoamericanas, en particular las de Venezuela, Chile, Brasil y Argentina. Escogimos estos cuatro países específicamente porque, a pesar de sus particularidades de estudio y diferencias, siguen una narrativa similar en su historia sociopolítica y sus instituciones presentan planteamientos similares.

Los objetos de estudio e investigación documental son los modelos formativos, las síntesis, los informes evaluativos, los artículos y los lineamientos y políticas curriculares producidos por y sobre las instituciones, que presentan su visión particular del currículo nacional de educación superior. Sobre todo, hay un mayor enfoque en los modelos formativos, pues, a nuestro criterio, constituyen el objeto de estudio más valioso, al mostrar con claridad y precisión las interpretaciones institucionales del currículo nacional de educación superior.

Los principios metodológicos mediante los cuales analizamos los datos, formulamos hipótesis y extraemos conclusiones, se fundamentan en la investigación bibliográfica, en la historiografía educativa-sociológica y en el análisis comparativo y contrastivos de distintas visiones pedagógicas, cada una atribuyendo sus propias connotaciones sobre qué constituye

un conocimiento útil, desde múltiples perspectivas e intereses, desde lo práctico, donde el conocimiento se valida en su utilidad social y productiva, donde se le da especial atención hasta lo humanístico, donde se valida en sus cualidades generadoras de estructuras, modelos y competencias que sirven al desarrollo humano integral.

Posteriormente, en el apartado de “Conclusiones”, analizaremos los enfoques y lineamientos nacionales que determinan dichas propuestas, buscando relacionar entre sí los elementos que se superpongan para generar estos conceptos flotantes mediante un modelo formativo y un perfil de egreso general para los planes nacionales de formación en la región.

Investigación: coincidencias, contrastes y diferencias entre las propuestas formativas y los lineamientos curriculares de universidades latinoamericanas.

Primer caso de estudio: Venezuela.

Instituciones elegidas: Universidad de Carabobo (UC), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).

Segundo caso de estudio: Chile.

Instituciones elegidas: Universidad de Chile (UCh), Universidad de Santiago de Chile (USACH), Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC).

Tercer caso de estudio: Argentina.

Instituciones elegidas: Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad de Morón (UM).

Cuarto caso de estudio:

Instituciones elegidas: Universidad de São Paulo (USP), Universidad Federal de Paraná (UFPR), Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Rio).

Después de analizar los postulados del proyecto de Bolonia (PB), un tema que aparecerá frecuentemente en nuestras opiniones sobre las estructuras curriculares en Latinoamérica, donde se promueve la integración del sector laboral y, por ende, del mercado, con los contenidos teórico-prácticos, y una educación superior que sea "coherente, compatible y competitiva," enfatizando el desarrollo curricular, la cooperación entre instituciones, los esquemas de movilidad y la integración de la formación con la investigación. Este paradigma sirve de base para lo que presentaremos a continuación, ya que se fundamenta en él una educación basada en competencias (Palma, 2016; Viegas, M. F., & Bianchetti, 2014).

Nuestro primer objeto de estudio expone una visión de lo educativo que no se limita a observar y reproducir las experiencias y metodologías nacionales, sino que mira hacia afuera de la nación para hallar referentes con los que construir su experiencia de enseñanza-aprendizaje, así como sus metodologías. El documento se divide en tres macrosecciones: “Políticas y tendencias en la formación por competencias”, “Bases curriculares” y “Abordaje metodológico”; cada sección, a su vez, aclarando distintas subcategorías de las visiones y perspectivas con las que se construyen estos lineamientos y objetivos curriculares.

Desde sus bases pedagógicas, hay varios puntos que nos parecen interesantes en el siguiente párrafo, que analizaremos en sus puntos e incisos pertinentes:

Desde la perspectiva tecno-curricular, esta propuesta entiende el humanismo como una teoría sociofilosófica, mientras que el cognoscitivismo y el constructivismo sirven como fundamentos psicológicos. Además, se integra la teoría del enfoque de sistemas como base sociológica, junto con los principios de la pedagogía y la andragogía, como fundamentos pedagógicos para el aprendizaje de adolescentes y adultos. Desde una perspectiva teórica, adopta un enfoque complejo acorde con los postulados del pensamiento complejo de Morín. En consecuencia, los procesos formativos incluyen la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como premisas clave (Ortiz, 2015).

Entonces la educación en la UC se asume como un proceso humanista, con tendencias hacia el cognoscitivismo y el constructivismo como teorías pedagógicas para el desarrollo del aspecto psicológico dentro del proceso educativo, resultando en metodologías que refuerzan una construcción paulatina del conocimiento y generen espacios donde el sujeto educativo pueda hacer uso de múltiples herramientas pedagógicas para la interpretación, reinterpretación e internalización de las competencias y saberes que se esperan de él, en un proceso dinámico y holístico que no reduce los objetos de estudio ni los segrega en parcelas: se espera una integración de las disciplinas para desarrollar las verdaderas potencialidades del saber humano, lo que remite a la referencia de Morín, cuya teoría del pensamiento complejo expone los procesos cognitivos y epistemológicos del ser como una construcción que no puede aislarse de su contexto y que halla su verdadera dimensión en la interdisciplinariedad.

Se intuye una visión holística y humanista de la educación, la pedagogía, la didáctica y la metodología; por ello, también concibe el proceso educativo como un bien social y espera de sus estudiantes el mismo compromiso ético con el mundo que les rodea: el contenido teórico debe llevarse a la práctica, generar una utilidad en el contexto real y en las demandas laborales nacionales y globales, como es el caso de casi todas las instituciones que revisaremos. Esto es un resultado de partir de los principios del PB, sobre los que existen

perspectivas mucho menos entusiastas, como la de Bianchetti en su estudio sobre el PB y sus implicaciones culturales, políticas, pedagógicas y mercantiles (Durán, 2012).

Discusión

En los documentos de todos los casos de estudio existe un gran enfoque en la modernización para alcanzar de cierta forma la globalidad, donde las tecnologías y la apertura cultural que supone un mundo perpetuamente conectado entre sus partes sin importar las distancias, demanda renovaciones en el método y los principios, junto con un mayor enfoque en el estudiante y en su desarrollo humano y profesional. Pero, sobre todo, se habla de la educación por competencias, en contraposición a la educación tradicional, enmarcada en la perspectiva constructivista antes mencionada. La educación por competencias es un elemento constitutivo que veremos múltiples veces reflejado en el discurso de otros objetos de estudio: respuesta a las necesidades contextuales de la región por un sistema y metodología de educación continuas, como expone “El Plan estratégico de la Universidad de la Plata” al hablar del contexto histórico en que se fundó la UNLP, donde era necesaria una renovación profunda de la educación nacional:

“Por su parte, la vinculación con el medio productivo y el desarrollo tecnológico se plasmó en la Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería, en la Facultad de Agronomía y Veterinaria y en las carreras de Ingeniería. En este período, se atendió la necesidad de la educación continua mediante la existencia de una escuela primaria y otra secundaria, ambas de carácter experimental; perspectiva que luego se reforzó con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Por último, la vinculación con el campo político y social quedó reflejada en la fundación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, cuyo desarrollo también puede vincularse con los procesos más globales de institucionalización del país en general y de la provincia en particular, derivados de la federalización de la ciudad de Buenos Aires.”¹

En sus marcos referenciales existen muchas entidades, modelos e instrumentos de evaluación a partir de los cuales establecer los criterios selectivos, algunos de los cuales se han perdido por cuestiones políticas (la salida de Venezuela de la Comunidad Andina de Naciones, donde existía un reconocimiento mutuo de las licencias, títulos y reconocimientos entre las naciones miembros). Algunos de estos elementos son:

¹ El Plan estratégico de la Universidad de la Plata, 2010-2014, pp. 13.

1. El proyecto Tuning como sistema de intercambio transcultural destinado a la optimización y mejora de los sistemas de Educación Superior a nivel global.
2. Los instrumentos de medición cuantitativos y cualitativos del Subsistema de Evaluación y Acreditación (SEA) exponen una terminología clara y específica de los conceptos que constituyen las competencias, los perfiles genéricos deseados y los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. MERCOSUR educativo como un espacio regional destinado a la formación de recursos humanos y a la conciencia nacional en temas educativos y civiles, junto con planes de capacitación.
4. Los parámetros establecidos por el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), donde el objetivo de la formación profesional es elevar la calidad de vida dentro de la nación a través de todas las capacidades productivas en colectividad, entendiendo la educación como un proceso indefinido de acuerdo a las necesidades de la vida profesional del sujeto y como un proceso con límites en la posibilidad de empleo que tenga el sujeto en cuestión, ósea; el proceso educativo se limita en base a la utilidad dentro del mercado que tenga el sujeto en cuestión.

Respecto a las bases legales que determinan qué carreras se imparten y por qué, la Constitución venezolana de 1999, en su Preámbulo, establece que el objetivo principal es crear una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural, en un Estado de Justicia federal y descentralizado que garantice, entre otros derechos, la cultura y la educación.

La Ley Orgánica de la Educación, que entiende las políticas y visiones educativas nacionales como procesos que contribuyen al desarrollo del individuo autónomo, con una personalidad, estructuras mentales e ideas que le permitan un desarrollo personal subordinado a la vida en la nación venezolana, de valores conservadores y con pilares del civismo propios de las naciones conservadoras (la familia, el trabajo, la transformación social), y de valores que fomentan la variedad cultural y la tolerancia étnica, valores indispensables en un país como Venezuela y su pluralidad de identidades culturales, religiones y subculturas, y la Ley de Universidades, que establece las instituciones de educación superior como generadoras de enseñanza e investigación, en aras de producir aportes y profesionales de acuerdo con las necesidades de la nación y sus complejas dinámicas productivas (Ley Orgánica de Educación, 1980).

Para una mayor base en la igualdad géneros, el respeto a los menores de edad y el respeto y desarrollo de las comunidades por fuera del estándar nacional de población,

también se toman en cuenta tres apartados legales: La Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente o LOPNA y la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas.

La tendencia hacia el humanismo en las unidades curriculares de la Universidad de Carabobo, aunque con sus contradicciones al unir su propuesta humanista con los principios del PB, esencialmente mercantil, es un esfuerzo por superar el condicionamiento operante y los sistemas de estímulo-respuesta, en aras de una multidisciplinariedad y transdisciplinariedad que permita la interacción entre contenidos, en aras de desarrollar el pensamiento complejo. Antes de pasar al siguiente objeto de estudio, recalcamos el cuarto ítem de las Bases Curriculares, “Base sociológica”, que subraya la relación entre estas disciplinas como metodología para el establecimiento de un perfil generalizable al medir competencias genéricas y profesionales.

Una de las teorías fundamentales del diseño es el enfoque de sistemas. Según esta teoría, una estructura puede entenderse como un todo integrado que comprende partes en relación, funcionando como procesos o tejidos que se conectan entre sí mediante puntos en común. En el ámbito del diseño basado en competencias, se refiere a un sistema universitario que integra las carreras mediante competencias genéricas. Estas competencias permiten definir las relaciones que, a partir de las habilidades profesionales y específicas, constituyen un núcleo común de los perfiles, sin importar el contexto sociocultural, geográfico o económico que caracterice a cada unidad académica del sector universitario (Universidad de Carabobo, 2010).

Del siguiente objeto de estudio, generado por la UPEL, extraemos dos apartados específicos que revelan el criterio formador del Estado en relación con los procesos educativos, al ser la UPEL una institución pública y la pedagogía su principal materia educativa. Estos dos apartados son su “Modelo de Formación Docente”: el ítem “El Currículo como Espacio Público”, contenido en su Concepción curricular y en sus ejes curriculares.

En el “Modelo de Formación docente” encontramos enfoques de construcción epistemológica que se basan en la relación dialógica entre educador y educando y en la investigación como proceso mediante el cual los actores sociales desarrollan conexiones teórico-prácticas con su entorno. Este modelo enfatiza tanto lo individual en la formación del pensamiento crítico, orientado a la pedagogía y a otras disciplinas que atraviesan sus contenidos, como lo social, que constituye el objetivo último de esta formación. Allí se da sentido a lo que se piensa, se hace y se dice, guiado por valores como la libertad, la independencia, la paz y la solidaridad, así como el compromiso social, la conciencia ecológica, la equidad, la autonomía, el respeto y la aceptación de las diferencias (Valdovinos, 2019).

La ampliación de la capacidad de desarrollo personal y profesional ² de los docentes para un aumento significativo de la calidad educativa percibida por los ciudadanos, lo que se traduce en esfuerzos innovadores tanto individuales como colectivos, desde el educador hasta la institución, constituye un proceso dialéctico esencial para la educación superior. Esta formación tiene una connotación de permanencia, o sea, del conocimiento como algo que trasciende lo puramente técnico para convertirse en un elemento constitutivo del ser; la creación de un ser educador.

Este modelo presenta tres dimensiones según el objeto de estudio:

1. Armonía global: el equilibrio entre lo individual y lo colectivo, a través de valores fundamentados en la empatía, la reciprocidad y la investigación como instrumento que los desarrolla.
2. Diversidad concertada: la formación civil para la participación y el diálogo en la sociedad democrática.
3. Desarrollo universal: la contribución armónica al crecimiento del individuo, desde la autorrealización y el desarrollo de la conciencia social.

Estas dimensiones permean las Competencias Genéricas, que se componen, pero no se limitan a: a) compromiso individual y ético con la profesión y los proyectos nacionales, b) la investigación como servicio social e instrumento para la resolución de problemas o necesidades contextuales, c) la creación de objetos de conocimientos, apoyados en las TIC, d) el dominio de la pedagogía para la generación de estrategias didácticas, fundamentadas en las teorías educativas, e) el uso del lenguaje oral y escrito como principal estrategia para la generación y transmisión del conocimiento.

Se entiende la realidad de la formación a través de fenómenos comprensibles del mundo perceptible, como un esfuerzo por comprender distintas realidades basadas en lo cotidiano, lo plural, lo diverso, lo armónico y lo concertado, así como en el concepto de currículo como una unidad democrática. En este enfoque, el conocimiento y las metodologías se consideran colectivos y la realidad se percibe como una construcción con la que los actores, inmersos en ella, pueden interactuar. Se destaca especialmente el currículo como un elemento igualitario y abierto en sus interacciones, y como un medio para conectar lo teórico y lo práctico con las necesidades del entorno (Guzmán et al., 2015).

La concreción del currículo como espacio público ocurre en escenarios de aprendizaje que buscan profundizar y ampliar las construcciones teórico-modelativas de la realidad. Esto

² Op. cit. pp. 18.

es fundamental para responder a las demandas del entorno, respaldado por una justificación y la definición de nuevas maneras de abordarlas. Además, fomenta el desarrollo de competencias, vistas como un sistema complejo de conocimientos, habilidades, disposiciones y compromisos que las personas demuestran al ejecutar sus tareas de manera efectiva. Este proceso integra las dimensiones del ser, del conocer, del saber, del convivir y del emprender, todo ello enmarcado en la ética y los valores (Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), 2015).

Entre las características de esta concepción del currículo como espacio público encontramos las siguientes: a) una visión colectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, b) los escenarios de aprendizaje como espacios para el dialogo multicultural, c) la formación del docente como actor social consciente y con las capacidades y competencias para cambiar su entorno, d) el discurso democrático, e) la formación cívica, tanto en materia de derechos como de deberes individuales, f) la formación de un perfil reflexivo, creativo y socialmente comprometido.

Los ejes curriculares del “Documento base del currículo UPEL” consiste en tres elementos básicos: a) la producción de pedagogos en un sentido amplio, desde el ejercicio de la docencia profesional como en su rol de investigador, b) el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) en los procesos formativos, tanto en un sentido institucional como de comunidad, donde el docente debe fungir como promotor e instructor de dichas tecnologías para una optimización del proceso educativo.

En el eje transversal, definido por el objeto de estudio como:

La transversalidad en el currículo se entiende como una estrategia que busca responder a las necesidades formativas presentes en la formación, capacitación, actualización, ampliación y profundización, y que trasciende la comprensión de los fenómenos en los contextos global y comunitario. Esto permite que los docentes actúen de manera coherente en distintos ámbitos de participación social dentro de su competencia (UPEL, 2015).

aparecen los lineamientos de interculturalidad en la Ley Orgánica de la Educación (art 27), eje transversal presente en todos los lineamientos curriculares de las instituciones a estudiar en un esfuerzo por restituir presencia a las culturas aborígenes en las cosmovisiones post-colonialistas y céntricas al discurso regional, junto con el lenguaje como medio esencial a los procesos dialógicos y “*para la conformación y consolidación del Estado democrático*”³, la creatividad como proceso mediante el cual se integran los saberes para

³ Op. cit. pp. 33.

generar soluciones a las problemáticas en su contexto, la gestión de riesgo como componente destinado a formar una cultura de la prevención, el ambientalismo como componente destinado a formar una cultura ecológica y consciente de las problemáticas de preservación y protección de la vida orgánica y los valores y la ética y los valores, definidos de la siguiente manera:

La ética es la postura racional ante las normas, creencias, costumbres y tradiciones socialmente aceptadas, para mantener el equilibrio en la sociedad, con equidad, en función de los valores, como principios orientadores de la acción humana, presentes en esta. Como eje transversal, permite promover los deberes y derechos ciudadanos para afianzar la identidad y la dignidad de los ciudadanos, profesionales e investigadores de la docencia y de áreas afines, en contextos de libertad, responsabilidad, respeto y diálogo, en busca de la paz y la tolerancia, mediante la incorporación y el cultivo de los valores en el accionar cotidiano (Uvalle, 2014).

Los ejes curriculares ponen especial peso en los aspectos cívicos de la educación; los procesos educativos como una serie secuenciada de contenidos atravesados por una sensibilidad social, ética y civil, donde los pedagogos generan un perfil con su enseñanza y su ser mismo, perfil que se reproduce en la formación de ciudadanos éticos, socialmente conscientes y responsables en su accionar, para los que las normas y lo socialmente aceptables son paradigmas vitales.

A esto se suma una responsabilidad ante las necesidades del proyecto nacional, desde donde se forma y hacia donde se forman los estudiantes de educación superior. Este énfasis en la responsabilidad civil es, esencialmente, un esfuerzo por generar una conciencia sensible y aguda del contexto en el que el sujeto a formar se ve inmerso como actor social.

La UCAB forma parte del AUSJAL (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina). Hay una división del discurso contextual desde la cual la UCAB formula sus propuestas y valores en respuesta a las relaciones asimétricas entre los órdenes que componen los poderes estatales e institucionales en el siglo XXI: el global y el nacional (Lafontant, 2025). En el discurso global, se resaltan tres puntos de enfoque:

1. La desigualdad económica como principal generadora de relaciones asimétricas en la región, manifestada en expresiones como el acceso restringido a la educación superior, los bajos niveles de inversión o de ahorro interno que permitan la sostenibilidad del sistema económico, las crisis estructurales, etc.
2. La contaminación ambiental y el largo camino hacia la plena validación constitucional y legislativa del derecho a la multiculturalidad y a la

preservación de las identidades culturales no hegemónicas constituyen problemas que empeoran significativamente el futuro de las próximas generaciones.⁴

3. Los valores hedonistas como manifestación de la degeneración moral y ética del siglo XXI, en particular, como problemas que obstaculizan el progreso sociopolítico de la región.

En el discurso nacional, se resaltan tres puntos de enfoque más:

1. Las contradicciones y tendencias exclusivas del Estado hacia el sector privado, cuyas políticas de regulación suponen una intrusión en la autonomía de las instituciones privadas y en el diálogo.
2. Los problemas económicos que derivan en altas tasas de desempleo, empleo informal, sueldos precarios y una alta tasa de criminalidad.
3. Deficiencias en la calidad, la formación docente y la amplitud del sistema educativo nacional, debidas a limitaciones presupuestarias, deficiencias estructurales y a políticas de modernización ineficaces.

Ante estos contextos nacionales e internacionales, el proyecto formativo y el currículo de la UCAB determina indispensable *“dar el salto de una sociedad rentista a una sociedad productiva, generadora de riquezas mediante el trabajo”*, a través de la formación de trabajadores mediante un sistema educativo universalista, cuyos criterios de calidad genere perfiles de exportación profesional con un alto valor para el mercado global.

En los valores que atraviesan los criterios de la UCAB, está el cristianismo como *“Paradigma fundamentado en la persona y el mensaje de Jesús de Nazaret, el cual inspira un modo de proceder que lo tiene como referente existencial”*, la excelencia que se plantea, simultáneamente, como la búsqueda de la calidad estructural, la eficiencia y los intercambios y relaciones provechosas para todos los involucrados, y como una experiencia de desarrollo espiritual y holístico, la correlación entre el desarrollo personal y el desarrollo nacional, compromiso con el desarrollo sustentable en los sistemas constitutivos de la nación, la autonomía real de las instituciones de educación superior y la educación cívica.

Replicando el modelo de educación por competencias, tanto genéricas o básicas como específicas, la UCAB genera su plan de estudios de acuerdo al perfil de egreso deseado, caracterizado por: a) el meta-aprendizaje, o la capacidad de gestionar metodologías y procesos reflexivos para una mejor integración de los conocimientos, b) el trabajo en equipo y el servicio social como paradigmas para la interacción con la cultura, el contexto y el trabajo

⁴ Op. cit. pp. 25.

en objetivos en común, c) la formación para el panorama global; una educación bilingüe y que se aprovecha de las TIC para generar trabajadores con una proyección en el mercado internacional alta.

La propuesta curricular de la UCAB es similar a las previamente analizadas en sus criterios, estrategias y metodologías, apareciendo una lista de ítems con las mismas características y con un enfoque similar (transdisciplinariedad, transversalidad, uso de TIC, integralidad, etc.), siendo la novedad el apartado de “Emprendimiento”, que establece como paradigma la generación de competencias que permitan formar profesionales con las capacidades laborales y de liderazgo que “les permitan alcanzar mayores logros al emprender nuevos negocios, proyectos e iniciativas sociales que contribuyan a la satisfacción de necesidades, generación de empleo y bienestar en las comunidades”.

Estos enfoques revelan un modelo de enseñanza-aprendizaje orientado hacia lo nacional y global, comprometido con la mejora de las condiciones materiales, las propuestas que generen una rentabilidad económica al conocimiento y que sirva como base para el desarrollo y mejora de la institucionalidad y estructuralidad venezolana a través de la formación de líderes, todo esto atravesado por los valores y tabúes propios del cristianismo, que son vistos como agentes corruptores del sistema social.

En el segundo punto del “Marco General”, “La Universidad de Chile en el contexto actual”, la UCh presenta un objeto de estudio paradigmático en el ámbito de las instituciones públicas, ya que es la institución de estudios superiores más antigua y la principal gestionada por el Estado. En su contexto, el Modelo Educativo enfatiza la necesidad de políticas inclusivas que aborden directamente la desigualdad social, focalizándose en los sectores marginados en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en potenciar las capacidades individuales del estudiante para su interacción con los ámbitos político, social y económico. Desde esta perspectiva, la inclusión se refleja en la variedad de perfiles, entendiendo que “La diversidad, como condición de inclusión, no sólo abarca aspectos socioeconómicos, sino también condiciones relacionadas con la pertenencia étnica y cultural, la discapacidad, las identidades de género y la diversidad sexual, entre otras” (Brito et al., 2019).

En materia del proyecto nacional, la UCh plantea la globalidad como punto paradigmático de la colaboración entre instituciones afines en cualquier parte del globo, manifestando así un claro interés por el desarrollo humano tanto a escala nacional como mundial, donde la diversidad es un eje transversal que enriquece el proceso educativo y, simultáneamente, pretende posicionar la institución como punto de interés para la producción de profesionales e investigadores de proyección internacional. Esta tendencia se corresponde con los objetivos de internalización de la UFPR, con una agencia específicamente construida para los procesos de internalización en el 2015, donde las políticas del lenguaje para la

creación de bases comunicativas que faciliten el proceso de intercambio investigativo y el dialogo académico con intelectuales alrededor del mundo, lo cual nos lleva a otro punto significativo: el egresado como bilingüe, con especial formación en el inglés al ser el idioma más hablado en el mundo y que permite un entendimiento multicultural:

La Agencia Internacional del UFPR da la bienvenida y apoya la acogida de expertos (estudiantes y profesores) mediante un protocolo informativo escrito en varios idiomas. Con la creación de la Coordinación de Políticas del Lenguaje, se ha permitido comenzar el despliegue de acciones destinadas a la capacitación lingüística de la comunidad universitaria, incluyendo soporte para la escritura investigativa en inglés, con el fin de incrementar las publicaciones internacionales y capacitar al cuerpo docente en el uso del inglés como Medio de Instrucción (EMI), con el objetivo de aumentar los contenidos impartidos en inglés. Estas iniciativas se llevan a cabo en colaboración con el Centro de Escritura de la UFPR, el primero de su tipo en las universidades brasileñas (Fernández & Pozzo, 2014).

En la actualidad, este criterio en la formación de profesionales bilingües atiende tanto a necesidades de apertura académica a la multiculturalidad como a lo que Quental denomina “peculiaridades del mercado” en relación a los esfuerzos de la PUC-Rio en la formación en otras lenguas, particularmente el inglés, esfuerzo que abarca medio siglo y ha producido reconocimientos en el mercado global en la materia de intérpretes, junto a otros reconocimientos. Estas peculiaridades del mercado no son exactamente acciones o mecanismos esenciales para las distintas dimensiones del aparato económico pero que se han vuelto de cierta forma una práctica tácita entre sus miembros, generando un estándar como el de los intérpretes, que están a medio camino entre recursos humanos indispensables, pues las tecnologías de interpretación aun no cuentan con el nivel de refinamiento o accesibilidad necesarios para hacerlas confiables o asequibles, y un arcaísmo, pues la investigación en el uso de estas tecnologías destinadas a la traducción en el siglo XXI, aunque aún insuficiente, ha avanzado velozmente:

Los contenidos del programa buscan adaptarse a las particularidades del mercado, donde cada vez son más frecuentes situaciones como la interpretación fuera de cabina, que incluye monitoreo con o sin equipo portátil, la interpretación consecutiva entre emisor e intérprete en eventos como reuniones pequeñas o para autoridades, y la interpretación remota mediante videoconferencias o plataformas digitales especializadas.

En los principios “Principios Orientadores”, encontramos coincidencias con los criterios analizados anteriormente en otras instituciones en nuestro estudio, tanto públicas como privadas, como: a) la formación integral donde los contenidos se orientan hacia la formación de un sujeto ético, socialmente comprometido y participativo en todos los espacios destinados a la vida educativa y civil desde la autonomía del libre pensamiento y discurso,

b) La pertinencia educativa o vinculación del proceso de formación con su entorno, ósea el ejercicio del conocimiento y las competencias como instrumentos para interactuar con las distintas dimensiones que componen la nación (políticas, culturales, científicas, productivas); no limitándose a la formación para el mercado laboral sino a la formación para el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad para generar propuestas desde el entorno (Fernández & Pozzo, 2014), c) la equidad como proceso que no entiende las diferencias como características a normalizar, sino como atributos valiosos en torno a los cuales deben realizarse las estrategias y mediciones para generar un ambiente dialógico de gran riqueza plural y multicultural, proponiendo esta equidad como respuesta a las desigualdades sociales y colocando esta respuesta como algo esencial a la educación superior pública, d) la calidad educativa fundamentada, una vez más, en la diversidad:

De este modo, manteniendo la rigurosidad científica y la excelencia académica, valores fundamentales para la Universidad de Chile, se adopta un enfoque que entiende la calidad educativa como una responsabilidad institucional en el desarrollo de las capacidades de cada miembro de su comunidad, especialmente de los estudiantes. Este enfoque reconoce que los procesos formativos tienen un potencial transformador tanto para el individuo como para la institución, y que dicha transformación ocurre en un entorno dinámico y en constante adaptación. Además, implica dirigir gran parte de los cambios hacia la construcción de relaciones significativas entre estudiantes, sus pares, docentes, funcionarios y equipos de gestión y administración, para crear una experiencia formativa plena e integral. Esto requiere movilizar todos los recursos universitarios para incorporar a los estudiantes como miembros plenos de la comunidad universitaria, con el potencial de convertirse en agentes de cambio en la cultura institucional (Universidad de Chile, 2021).

Hasta ahora, no se han observado grandes diferencias entre las propuestas curriculares, salvo un mayor énfasis en la diversidad como elemento constitutivo principal de la UCh. Donde se encuentran criterios específicos de gran diferenciación son en el segundo ítem y el tercer ítem de los “Procesos Formativos”, “El proceso de gestión curricular” e “Implicancias para la docencia”.

En el apartado de los “Principios curriculares”, hallamos la transdisciplinariedad nuevamente como instrumento para el estudio de los fenómenos y el desarrollo del pensamiento complejo, junto con la continuidad en la aprehensión de pre-grados y post-grados, pero lo realmente novedoso está en sus criterios en cuanto a la línea que orienta los procesos investigativos y la vinculación con el medio; el perfil UCh espera tanto un sujeto que se desplace de forma simultánea entre el aprendizaje y la producción investigativa y que se sumerja en las prácticas profesionales de forma temprana, para un empapamiento temprano en el contexto docente, sus realidades y sus demandas.

También se realiza una distinción entre competencias genéricas y específicas, reservando un apartado para las competencias sello de la institución, que incluyen: “capacidad de investigación, pensamiento crítico y autocrítico, habilidades de comunicación oral y escrita, comunicación en una segunda lengua, responsabilidad social y compromiso ciudadano, ética, protección del medio ambiente, valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad” (Universidad de Chile, 2021).

En el ítem de “*Implicancias para la docencia*”, el perfil del docente UCh le otorga especial énfasis a los procesos que permiten la reflexión profunda sobre la propia disciplina, a la adaptabilidad al sujeto educando y a las prácticas que eleven la calidad (nuevamente fundamentada en la diversidad) de la institución. Entre estas cualidades resaltamos las siguientes:

1. El docente como generador de nuevas propuestas para la disciplina educativa, desde un enfoque problematizador y moderno.
2. El docente como ente reflexivo y crítico.
3. El docente, como generador de espacios y metodologías inclusivas, que tenga en cuenta las necesidades y cualidades de cada educando para el diseño del plan de estudios, fomentando así una atmósfera dialógica y participativa, en la que él también se enriquece mediante un proceso de retroalimentación.
4. El docente, como colaborador de los procesos de investigación y formación, tanto de los estudiantes como de sus colegas.

Como podemos observar, la palabra clave en el modelo formativo de la UCh es diversidad; todos sus criterios dan peso a la diversidad como base para los criterios de calidad, compromiso, proyección nacional e internacional junto con el perfil de egreso y el perfil docente, en consecuencia sus principios, instrumentos y espacios se validan en cuánto que tan eficientemente se genere este ambiente de pluralismos e identidades múltiples en una interacción intelectual y humanista, destinada a generar investigación, innovaciones y elevar la instituciones a nuevos terrenos internacionales de relevancia y reconocimiento.

En el caso de la USACH, hay múltiples similitudes con el modelo de la UCh, al ser ambas instituciones estatales con criterios similares, lo que no arrojó resultados con la suficiente sustancia como para hacerlo un objeto de estudio sustancioso. Sin embargo, hay variaciones puntuales que vale la pena explorar en profundidad, ya sea para establecer las diferencias sutiles en cómo dos instituciones, en una igualdad relativa de términos, conciben el currículo nacional y su aplicación (Universidad de Chile, 2021).

En el primer ítem, “Formación del estudiante”, se pone mayor énfasis en la autonomía del estudiante como generador de conocimiento, lo que se convierte en una demanda

institucional y aumenta el protagonismo del estudiante en sus propios procesos. Según el sello de la institución, el estudiante debe “Aprender de manera autónoma los conocimientos o habilidades que sean necesarios para responder a los desafíos que se le presenten en el desarrollo de sus funciones, buscando la mejora permanente de su desempeño profesional o académico”, autonomía que va de la mano con un mayor énfasis en la adaptabilidad del estudiante a los desafíos y condiciones que se le presentan en la realidad profesional. Para ello se ofrecen cursos de capacitación, actividades complementarias y otros instrumentos que validen al educando en el sello de la institución (Universidad de Chile, 2021).

Hay también un claro interés por la promoción del talento y el compromiso académico, tanto del educador como del educando, junto con la diversidad que, en el caso de la USACH, no tiene la concepción esencial de la UCh como elemento constitutivo de un proceso educativo de calidad sino como otra experiencia de aprendizaje destinada a ampliar la comprensión de los fenómenos a estudiar. También observamos políticas de nivelación para cerrar las brechas de conocimientos previos necesarios para cursar el primer año en la USACH, lo cual representa, sutilmente, un esfuerzo de inclusión material y concreto.

En el apartado del objeto de estudio de la PUC, “Competencias de formación fundamental” del segundo ítem, “Lineamientos curriculares para la creación de planes de estudio”, hay tres elementos (Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), 2024):

1. El “Área trascendente valórica” un elemento no hallado previamente como eje transversal que atraviesa la formación en competencias disciplinarias y las competencias que *“Aborda las interrogantes existenciales sobre la trascendencia humana desde la perspectiva de la antropología cristiana y su dimensión ética”*, ósea el estudio del hombre desde criterios antro-po-centrista en su dimensión filosófica y ética, fundamentada en el estudio bíblico.
2. El “Área académica,” donde se abordan nuevamente el dominio de la lengua materna y su pragmática en la generación de discursos adecuados en el ambiente académico, el uso de las TIC, el dominio de la lengua materna y el inglés (educación bilingüe), las competencias científicas, la integración con el contexto (a través de los valores y modelos propios del catolicismo), la conciencia ecológica, etc.
3. El “Área de desarrollo personal e interpersonal”, donde se forman las cualidades de convivencia armónica con uno mismo y con el otro, a través de valores como la vida sana, el cuidado del medio ambiente, la lectura y la apreciación del arte y los aspectos de la vida que contribuyen al bienestar y a los valores de la solidaridad y la convivencia.

En rasgos generales, el modelo de formación de la PUC sigue la misma línea que los previamente analizados, siendo el principal punto de inflexión su enfoque en la antropología cristiana, la cultivación del bienestar físico y emocional como generador de la integración social y el desarrollo individual y la integración del conocimiento científico como base para la trascendencia intelectual y espiritual del individuo en búsqueda de generar sentidos plenos a las grandes preguntas existenciales de la raza humana.

Conclusiones

Con la investigación previa, podemos establecer los puntos base que correlaciones todos los objetos de estudio previamente analizados:

1. Enfoque en la modernización del proceso educativo mediante las TIC, así como en el establecimiento de convenios y estructuras que permitan el intercambio cultural entre las instituciones a nivel global.
2. Diseño por competencias genéricas y específicas.
3. Políticas inclusivas destinadas a incorporar a las poblaciones previamente excluidas al proceso educativo superior.
4. Formación integral, multidisciplinaria y transdisciplinaria, que permita un diálogo entre los conocimientos, las estructuras mentales y los discursos del sujeto, para una apreciación compleja y matizada de los fenómenos en la realidad, tanto a nivel nacional como global.
5. Integración del conocimiento teórico en la práctica docente e investigativa desde estadios tempranos del proceso de enseñanza-aprendizaje superior, como instrumento para integrar al educando en su contexto.
6. Formación bilingüe.
7. Elevación de la calidad del proceso educativo mediante la creación de instrumentos, metodologías, perfiles de egreso y producción académica que pongan a las instituciones regionales en posiciones de prestigio, aumentando así su relevancia internacional y su reconocimiento.

El punto de tensión radica en cómo se responde a las crisis económicas, institucionales y humanas de nuestra región. El primer discurso, en el que se asumen las instituciones laicas, expone la desigualdad económica y social como el principal motor de estas crisis, al crear un espacio en el que las oportunidades de transformación del individuo se ven limitadas por razones étnicas o económicas. El segundo discurso, en el que se asumen las instituciones católicas y jesuitas, atribuye este sentido a una crisis de valores moderna, en la que se ha perdido el cultivo de las cualidades físicas y metafísicas que conducen al bienestar y a una integración armoniosa con el uno y con el otro.

Junto a esto, hay una clara tendencia hacia la educación orientada a la competitividad mercantil, con el objetivo de producir recursos humanos, académicos y políticos que eleven el posicionamiento de las instituciones en el escenario internacional. Se aboga por un equilibrio entre lo personal, lo nacional y lo global, pero habría que investigar hasta qué punto es posible este equilibrio y si se evidencia en la práctica curricular.

El panorama curricular sigue en constante transformación. Actualmente, nuestro perfil de egreso busca la formación de estudiantes críticos y autónomos en su producción intelectual, con compromiso con la nación y, a su vez, con la causa humana a nivel global. Para ello, es necesaria una conciencia sensible hacia la multiculturalidad, el cuidado del ambiente y el diálogo, y que piense y repiense su lugar como profesional, ya sea docente o de cualquier otra disciplina. En este ejercicio de construcción y deconstrucción encontraremos el perfil de egreso y los modelos formativos que mejor respondan a nuestras necesidades, inquietudes y problemas. Y, más importante aún, que dé respuesta desde nuestra propia realidad e identidad.

Bibliografía

Brito, S., Basualto Porra, L., & Reyes Ochoa, L. (2019). Social/Educational Inclusion, in the Key of Higher Education. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>

Durán, N.D. (2012). *La didáctica es humanista*. Ciudad de México: UNAM

Fernández, SS., & Pozzo, M.I. (2014). *Globalización, interculturalidad y enseñanza de español: Nuevas propuestas didácticas y evaluadoras*. Aarhus: Universidad de Aarhus

Guzmán Droguett, M. A., Maureira Cabrera, Ó., Sánchez Guzmán, A., & Vergara González, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile?. *Perfiles Educativos*, 307(149), 60-73

Lafontant, G. (9 de julio de 2025). Homólogos AUSJAL de la UCAB revisaron proyectos interuniversitarios en los que participan. *El Ucabista*

Ley Orgánica de Educación de 1980. Por la cual se establecen las disposiciones fundamentales. 28 de julio de 1980. Gaceta Oficial N° 2.635

Palma, F.M. (2016). *Educación Superior de la Ingeniería Industrial en el Perú: Propuesta de un modelo educativo desde las competencias* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. Repositorio institucional de la Universidad Politécnica de Madrid https://oa.upm.es/40599/1/FRANCISCO_MARTIN_PALMA_LAMA.pdf

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) (2024). *Guía para la elaboración del plan de estudios (2024)*. Lima: Fondo Editorial PUCP

Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real hacia la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 21(1), 202–232. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10360>

Universidad de Carabobo (2010). *Lineamientos que orientan en el trabajo curricular en la Universidad de Carabobo*. Vicerrectorado Académico, <https://www.scribd.com/document/833538190/DISENO-CURRICULAR-POR-COMPETENCIAS-UNIVERSIDAD-DE-CARABOBO#copy>

Universidad de Chile (2021). *Modelo Educativo 2021*. (1.^a edición). Editorial Universidad de Chile

Universidad Nacional de La Plata (2014). *Plan Estratégico GESTIÓN 2014-2018* (1.^a edición). Editorial UNLP

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2015). *Diseño curricular educación inicial* (1.^a edición). Editorial UPEL

Uvalle Berrones, R. (2014). La importancia de la ética en la formación de valor público. *Estudios Políticos (México)*, (32), 59-81

Valdovinos, C.J. (2019). *Humanecer: Epistemología y diálogo de saberes para la formación docente*. Ciudad de México: Editado por César José Valdovinos Reyes

Viegas, M. F., & Bianchetti, L. (2014). El proceso de Bolonia y la (re)organización de la universidad-mercado: diálogo con Josep M. Blanch. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(3), 1-19

De esta edición de *“Revista del Mar Caribe”*, se terminó de editar en la ciudad de
Colonia del Sacramento en la República Oriental del Uruguay el 05 de
noviembre de 2025

EDITORIAL MAR CARIBE

REVISTA DEL MAR CARIBE



ISSN: 3121-2069