

BOLETIN DE FILOSOFIA

Directora: Ana Mallea

Año 21, N° 42

2° Semestre 2001

INDICE

<i>Para pensar comunidades en educación</i> Mauricio Langón	3
Notas	
<i>Declaración de los intelectuales por una mundialización humanista</i>	14
<i>Una casa</i> Mauricio Langón	18
Noticias	22
Reseñas	28

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores, y no implican aceptación de sus afirmaciones por parte de la Dirección ni de la entidad editora

NOTA: A las Instituciones que reciben este Boletín se les sugiere el envío de noticias que pudieran corresponder a los intereses de esta área de FEPAL. Del mismo modo, recibiremos libros para comentar, discusiones de tesis, designaciones de becas, etc.

Copyright by EDICIONES FEPAL, M.T. de Alvear 1640, 1º piso E- Buenos Aires- Argentina
E.Mail: fepal@clacso.edu.ar. Queda hecho el depósito de Ley 11.723. Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este Boletín siempre que se mencione la fuente y se nos remita un ejemplar.

ISSN 0326-3320

ARTÍCULO

PARA PENSAR COMUNIDADES EN EDUCACIÓN¹

(Comunicación al panel del **Debate sobre pensamiento complejo y educación**,
MFAL, Montevideo, 21/X/00)

Mauricio Langón
Montevideo

Ubicación contextual

Mi planteo debe entenderse desde mi preocupación por este *preciso momento* educativo uruguayo.

La dirección política de la Administración Nacional de Educación pública desde 1995 procura imponer una «*reforma*» que valoro en forma negativa, entendiendo que genera, entre otros, efectos de *desmoralización*, *deseducación* y *desconocimiento*.

Sus promotores saben que una «*reforma*» impuesta «desde arriba» y «desde afuera» resulta ineficaz si no es apoyada *desde el aula* por los docentes; pues la *resistencia* a la misma, si bien débil en el plano «macro» de la *política*, es relativamente fuerte en el plano «micro» del *aula*.

El amplio apoyo político y de los medios de comunicación de que dispuso la «*reforma*» le permitió controlar a la oposición en el plano macro pero no en el micro. La estrategia de *by pass* utilizada (que desvió los recursos económicos del sistema educativo a las instituciones paralelas creadas por la «*reforma*») debilitó fuertemente las instituciones del sistema educativo uruguayo (particularmente las de formación docente) y produjo un alto grado de *desmoralización* entre los docentes. La amplia disponibilidad de recursos le permitió -entre otras cosas- capacitar «cuadros» en el Centro de Capacitación de la calle Asilo y en los CERPs.

Para la «reforma» es una necesidad, para la cual cuenta con razonables condiciones de factibilidad, lanzar una ofensiva destinada a *dominar las aulas*. Con el fin de conformar maestros y profesores aptos para *ejecutar* tal “reforma” en sus clases, se estructura un sistema «en cascada» que operará a largo plazo, «bajando» desde la *formación de formadores*, y pasando por los *institutos de formación docente*, hasta las *comunidades de aprendizaje*.

La fundamentación «ideológica» de esa ofensiva conceptualiza «formación» (de formadores, de docentes, etc.), en contraposición con «educación» como: «el desarrollo de aptitudes (...) con vistas a desempeñar un papel particular” (o sea como “capacitación»).^2

La instrumentación está contenida en el proyecto de Ley de Presupuesto. Propone consolidar el modelo CERP («una estrategia de formación -de profesores- de tiempo completo»³, en sólo tres años), y aproximar al mismo la formación de maestros incrementando «las cargas horarias de las asignaturas instrumentales».⁴ También busca sustituir los ámbitos de formación superior desarrollados con anterioridad en el IPA y el IMS (suprimidos ambos por la «reforma») por un «Instituto Superior de Docencia»,⁵ con el fin expreso de mejorar «los *recursos humanos del sistema educativo*» adecuándolos a «los cambios suscitados por la aplicación de las políticas educativas».⁶

El *dominio de las aulas* quedará garantizado con «el cambio de la forma de selección de recursos humanos para las instituciones de formación docente».⁷ O sea con la sustitución del concurso por un sistema de selección y control ideológicos (que llaman «cursos-concursos»), desarrollado en el anterior período de gobierno como «know how específico en la materia de ... reclutamiento y contratación de docentes».⁸

Este trabajo debe leerse como una invitación a no dejarse desmoralizar y a continuar trabajando por una educación liberadora, en el nivel micro de cada *clase*.

Introducción

Se nos planteó para este panel sobre pensamiento complejo y educación una serie de preguntas y se nos pidió elegir una. Desde cualquiera consideraremos el todo. Lo que elegimos, pues, es una **perspectiva**. Elegí esta pregunta: «¿Qué es y para qué sirve

la comunidad de indagación?»

No voy a contestar esa pregunta. No voy a dar definiciones, no voy a referirme a esencias, ni a finalidades utilitarias.

Voy a tratar de plantear la cuestión en un campo más amplio y más concreto visto **desde** una precisa perspectiva que podría formular tentativamente como «¿Qué aula?».

¿Qué aula para una reforma educativa en relación a una reforma del pensamiento? ¿qué aula **para pensar**? ¿qué aula para **pensar en dia-logos**? ¿qué aula para pensar **colectivamente** en una **unidad** de **diferentes**?

Pero no. Por «aula» se entiende un *espacio*, una sala de clases. En portugués es también la clase misma, el *tiempo* en que ella transcurre. Más ampliamente podría abarcar las acciones y relaciones que se dan en ese espacio y ese tiempo. Y no es desde ahí que quiero pensar el asunto, pues el espacio y el tiempo de la educación (no sólo el del aula: también el de la escuela, el del curriculum, el del sistema educativo, etc.) debieran ser pensados *desde las relaciones* a que debieran dar lugar (y juzgado desde las relaciones a que efectivamente dan lugar). Y estas relaciones debieran ser acordes a las necesidades y deseos de los *sujetos* que en ellas intervienen y que *a través* de ellas se *educan* o se *forman*, se van constituyendo como *subjetividades* de determinada cultura, *en* determinada cultura. Y los *espacios* y los *tiempos* en que esto se da, no son sólo (ni principalmente) los del aula, sino también los de la escuela, de los libros, de la familia, del barrio, del club, de la TV...

La mirada estará orientada, entonces, *desde* el *grupo*. No desde el *individuo* o persona que se está educando siempre en *relación* con personas o cosas, a través de las cuales que va formando (y va siendo formado, educado) cuando lee, conversa en su casa, discute en la calle, mira TV, asiste a un debate, navega en internet... Pero tampoco desde *cualquier* grupo (aunque quizás pueda servir como *modelo* a otro tipo de grupos) sino concretamente desde el grupo *sujeto conscientemente a una interrelación que quiere ser educativa*; desde las personas agrupadas para participar de una sesión educativa, de una *clase*.

Podemos reformular la pregunta, entonces, como: «¿Qué grupo de aprendizaje?» o «¿qué grupo de educación?» o de formación.

¿Qué tipo de grupos y relaciones humanas de aprendizaje habría que promover y desarrollar para una reforma educativa y del pensamiento? ¿**para pensar**? ¿para **pensar en dia-logos**? ¿para pensar **colectivamente** en una **unidad de diferentes**?

Me parece bastante adecuado hablar de *comunidad de aprendizaje* (o de formación o de educación), pues justamente lo que tienen en común sus miembros, lo propio de todos sus integrantes, es estar aprendiendo, estar en proceso educativo o formativo, viviendo para ello -durante ese tiempo y en ese espacio- bajo ciertas reglas. La *unidad* común de los *diferentes* que lo integran reside en eso. No estoy seguro de que toda comunidad de aprendizaje sea (o deba llegar a ser o constituirse) como *comunidad de indagación*. Tampoco estoy seguro que la noción de *comunidad de indagación* abarque todas las acciones educativas o formativas de una *comunidad de aprendizaje*. Pero creo en principio que valdría la pena que las comunidades de aprendizaje llegaran a ser, al menos, *comunidades de indagación*.

Lo que intentaré es proponer para discutir algunos elementos que me parece que *deberían* formar parte de las comunidades de aprendizaje. O, mejor, algunos elementos a tomar en cuenta para **pensar las relaciones, acciones, espacios y tiempos que debería desarrollarse en la educación, desde la perspectiva «micro»** del «grupo de aprendizaje» en cada una de sus «sesiones» (III). Por ejemplo: desde esos 40 minutos que están *en las manos* de los profesores de secundaria, de esas 4 horas diarias que *están en las manos* de los maestros (con considerable *autonomía* de las *macro políticas educativas*), desde los espacios y tiempos que todos deberíamos inventarnos para *seguir pensando y conociendo*.

Pero antes estableceré una relación con el pensamiento de Morin (I) y delinearé brevemente el marco en que tiene sentido plantearse estas cuestiones (II). Esta relación y este marco podrían ser base para otros desarrollos, además de los que puedan seguirse desde la perspectiva planteada en III, por una parte, para pensar la escuela, el curriculum, el sistema educativo, etc.; por otra parte, para pensar otro tipo de grupos humanos.

I. Morin

Morin habla de 4 finalidades en su discurso en «Le XXI siècle aura-t-il lieu?» («Vers un nouveau contrat social?» *Sources*, nº 106, Paris, Unesco, 1998). Sólo la última no se funda en citas de autores franceses de pasados siglos (Montaigne, Rousseau, Pascal): «formar ciudadanos no sólo de la nación de cada uno, sino también de la Tierra».

Opone ahí un humanismo de «maître du monde» a un humanismo de «convivialité sur la Terre».

Y vuelve a su Pascal: «Si hay un modo de pensar que hay que enraizar desde la educación, es el saber que la unidad contiene la multiplicidad y que la multiplicidad contiene la unidad», lo que implica la «toma de conciencia de la comunidad de destino de todos los hombres, enfrentados a los problemas de muerte que son la amenaza nuclear, la amenaza ecológica, la amenaza económica y la amenaza intelectual».

La oposición que hace Morin presenta dos modelos de humanidad. La «con-vivencia» remite a la **vida** y a la **diversidad**. La «comunidad de destino de todos los hombres» sólo puede ser captada en esa perspectiva.

II Pensar toda comunidad

El **desde donde** pensar que aquí propongo es pensar desde la dificultad radical que implica el hecho de que en cada lugar, cada cultura, cada época, los seres humanos se constituyen como tales en modos de relacionarse (con los demás, con las cosas y consigo mismos) que se construyen a partir de estructuras simbólicas ya dadas, propias de una *cultura* (que a su vez es producto de la experiencia histórica de ese grupo), que es por tanto *condición* (posibilitante y limitante) de desarrollar una vida *humana* (en cualquier sentido que no sea el estrictamente biológico). Es condición humana, por tanto, que el «hombre» *difiere* radicalmente del «hombre»; hasta el grado de poder ser considerados entre sí como inconmensurables, intraducibles, incomprensibles, etc. pues cada modo de ser hombre implica perspectivas, puntos de vista, modos de situarse diferentes y, obviamente, en tanto *perspectivas situadas*, se trata de perspectivas *incompatibles*. Pero también, en tanto perspectiva situada, cada hombre (y cada grupo

humano) es *sujeto*, es un *quién*.

Desde otro marco, el del valor *absoluto* de cada ser humano *diferente* de cualquier otro, es posible llegar al mismo resultado. El valor *absoluto* (y por tanto independiente de toda *relación*) de cada *quién*, de cada *sujeto* que es un *fin en sí mismo*, radica en su *diferencia*, es decir, en una *relación*.

Propongo pensar desde la pregunta por el *sujeto*, por el *quién*; ya sea éste individual, personal, grupal, cultural, histórico...

Se trata siempre de sujetos en *relación*, que establecen *relaciones* (que se construyen en *relatos*) en perspectivas siempre *relativas*.

Se trata de sujetos que *necesitan* que haya *otro(s)* -otras perspectivas, otros *pathos*, *ethos*, *logos*- con los que relacionarse. De modo que los sujetos -individuales o colectivos- necesariamente son relacionales y abiertos.

Las comunidades humanas que pueden describirse como de *diálogo* o de *indagación* parten de la radical irreductibilidad de los sujetos individuales que la constituyen y procuran el desarrollo de los mismos y de la propia comunidad a través de procesos de centrados en el problema, la duda, la pregunta y la búsqueda. Generando relaciones humanas acordes a eso y en apertura a quienes le son externos.

Este marco debiera ayudar a pensar desde los *diálogos interculturales* hasta las relaciones de aula, las familiares o las de pareja.

La perspectiva de la «comunidad de indagación» o comunidad en diálogo. Camino: «indagar» como tener un conocimiento/deseo/juicio, etc. *previo*, un obstáculo/aporía/problema *desde* eso; por tanto una *duda*, de la que sale la necesidad de *otro* (otra perspectiva/logos/pathos/ethos) y por tanto un *preguntar no retórico* al otro (que es también un –re-preguntars-se), del que sale una *búsqueda* en común (quizás por el camino del *inter-rogatorio*, que quizás es también rogativa a un tercero, extra-comunitario; o sea una visualización de la necesidad de no-cierre o *trascendencia*).

III La comunidad de aprendizaje

Me centro en la comunidad de aprendizaje como común unidad de *diferentes* que *integran* la comunidad más vasta de *una cultura*.

1.

En una comunidad de aprendizaje, la cultura de su grupo humano está medida desde ya en cada uno de los “miembros” que la integran.

La cabeza de cada integrante ya está más o menos «hecha» en concordancia con los criterios básicos de esa cultura. No sólo la *cabeza*, sino todo el cuerpo: su posición, sus movimientos. Nadie en una *comunidad de aprendizaje* (ni siquiera a los tres años; ni siquiera en la «guardería») es nunca *tábula rasa* o *vacío*: cada uno contiene sensibilidades, experiencias, conceptos o juicios *previos*. Que son siempre diferentes en cada *comunidad de aprendizaje* y en cada persona; según su edad, el nivel educativo de que se trate, sus características personales y grupales, etc.

No tienen, por tanto, las mismas características, necesidades, expectativas ni deseos. Son diferentes que *tienen en común su vínculo con lo educativo*, el aprendizaje, el conocimiento. Que a veces ha sido impuesto desde afuera (y hasta en contra de la voluntad de sus miembros) como en la educación formal.

La relación de cada uno con ese vínculo puede ser diferente. Y el grupo como tal puede incluso relacionarse *negativamente* con ese vínculo que lo constituye.

Cada comunidad de aprendizaje es, pues, una contingente e incierta comunidad de diferentes cuyas posibilidades de logros en lo que estrictamente la une depende fuertemente de su capacidad de *apertura* (a lo diferente, a lo nuevo, a lo otro), y de constituirse en comunidad *diapatética, diaética, dialogal*.

Cada uno y la comunidad de aprendizaje, como *sujeto* de *conocimiento* (en el sentido de «capacidad de apreciar», Eisner) y como *sujeto* de su propia vida, dependen de su capacidad de desarrollarse en diálogo.

2.

a) Una comunidad de aprendizaje es **realidad** actual «plena» (no en función de que sirva como *ejercicio* o *preparación* para futuros) es un «fin en sí».

Demasiado a menudo se la considera sólo como *medio* para otros fines: el niño o joven preparándose para lo que será, dejando de ser para llegar a ser; el *dictado* de una clase como *medio* de vida o de reconocimiento social para el profesor. etc.

Se trata de lograr una *plenitud* efectiva y concreta en cada clase, en cada grupo. Léopore dice que debe ser una *fiesta*. En todo caso, cada sesión y el proceso de varias sesiones, ha de ser *vida*, desarrollo vital, crecimiento.

b) Una comunidad de *aprendizaje* es también **ejercicio, ensayo** (siempre mejorable, rectificable, etc.) y *preparación y entrenamiento de sus miembros* para desarrollar las actitudes, aptitudes, conceptualizaciones, que le permitan actuar en otros niveles. Es un aprender por la práctica por la experiencia. No sólo aprender los *contenidos*, sino, a través de los mismos, aprender a *convivir* con otros; aprender a *valorar* (incluso los *conocimientos*), etc. En estos *ensayos de convivencia* y *ensayos de conocimiento* se aprenden modos específicos de relacionarse.

c) Una comunidad de *aprendizaje* es también **modelo**. Se aprende el *tipo de relaciones* (con los otros, con el conocimiento, etc.) que servirá de *modelo para toda la vida*. Por ejemplo, la escuela es *modelo de futuros maestros*: el maestro reconstruirá su propia imagen de maestro desde la experiencia que tuvo como niño.

Y es *modelo de relaciones humanas, modelo de comunidad*. La *forma* adquirida de vincularse con el conocimiento, con la autoridad, con los iguales, con el medio, se reproducirá luego en otros ámbitos.

Por eso el grupo de aprendizaje que *debiera ser* lo que *debiera ser* toda comunidad; todo grupo (científico, familiar, barrial, etc.); todo intento de diálogo con *otro* (intercultural, interdisciplinario, intergeneracional, internacional, etc.);

d) Una comunidad de aprendizaje debiera incluir la *reflexión y diálogo sobre sí misma*; el examen de todo lo que en ella se hace y pasa. Como medio de *mejora* constante. Pero también como forma de *aprendizaje de conocimientos* (no se aprende sólo de la escucha, de la lectura o de la experiencia; se aprende *reflexionando* y *questionando* la escucha, la lectura o la experiencia) y como modelo de *educación permanente* como reflexión y diálogo sobre las *prácticas* (formación en servicio, inspección

o supervisión, grupos terapéuticos, grupos de autoaprendizaje, análisis de prácticas pasadas o de casos, etc.)

3.

¿Y qué más?

Habría que cuestionar qué tipo de **relaciones** se dan en cada uno de los «grupos de aprendizaje» en que participo y pensar qué tipo de **relaciones** debieran darse:

- entre las personas: miembros del grupo, profesores, etc.
- con los espacios del aula, y la escuela, el sistema educativo, etc.
- y más allá de ello, el tipo de relación con el «exterior» (con los «otros», con lo no escolar, etc.)
- el tipo de relación con el conocimiento, con las ideas, con las ideologías, con los prejuicios
- el tipo de relación con la propia historia, la de otros, la futura...

La construcción de algunos puntos relacionales básicos: dentro/fuera; inclusión/exclusión; propio/ajeno, etc. resulta clave para la convivencia.

Algunos tipos de relación deseables: a) reflexivos, analíticos, estudios de casos, autocríticos, críticos; b) dialogales, argumentativos; c) investigativos, indagativos, de búsqueda; d) colaborativos, complementarios, solidarios (no competitivos), amorosos; e) autónomos, no dependientes, libres, autoguiados, autogestionados; f) modestos, descubridores del valor del otro y de lo otro; g) discursivos y extradiscursivos: se puede hablar sobre el amor y salir enamorados (Gabiolondo); h) vínculo con la vida, el trabajo, la «realidad»; i) relación desde esa perspectiva con un mundo que es monológico; i) articulador de perspectivas y saberes: trans, dia, etc.

Una reforma de los grupos de aprendizaje es un aspecto que requiere un sistema educativo acorde, exige y es producto de una transformación educativa que a su vez exige y es producto de una reforma del pensamiento. Anticartesiana, moriniana, en el sentido de no querer ser «maître et seigneur de la nature» y de los otros. Una “ciudadanía de la tierra” enraizada en una educación enraizada en una ciudadanía de la propia cultura, pueblo, historia, barrio, casa...

NOTAS

¹ En mi exposición oral hablé de “comunidad de aprendizaje”. Por algunas razones no quise hablar de “comunidad de indagación”. Luego unos colegas me criticaron pues se pierde en ello concepciones importantes presentes en la noción de “comunidad de indagación”; a otros colegas les pareció bien hablar de “aprendizaje”. Mi intención no era entrar aquí a la discusión de fondo. Lo que quise fue **delimitar el campo de este trabajo** a los *grupos* constituidos formal o informalmente (autónoma o heterónomamente) que *tienen en común* alguna *finalidad educativa* (que, vista desde sus sujetos, es de *aprendizaje*; que entiendo básicamente como *aprendizaje de conocimientos* en el sentido de *desarrollo de capacidades de apreciación o valoración*). Y esto vale desde las guarderías hasta los postdoctorados, la educación no formal o la de la tercera edad. Digo: “Me parece bastante adecuado hablar de **comunidad de aprendizaje** (o de formación o de educación), pues justamente lo que tienen en común sus miembros, lo propio de todos sus integrantes, es estar aprendiendo, estar en proceso educativo o formativo, viviendo para ello -durante ese tiempo y en ese espacio- bajo ciertas reglas”. Se trata de una *comunidad*, pues. Pero me parece que no necesariamente *de indagación*: más bien podría (debería) intentar llegar a serlo o conformarse como tal.

Ciertamente la idea de *indagación* puede hacer creer que el centro está en lo indagado, en el «objeto»; y la de *aprendizaje*, que el centro está en lo aprendido, en el «objeto»: cuando en ambas el centro está en los *sujetos*, en la *comunidad* misma y en cada uno de sus *integrantes*; en su *des-arrollo cognitivo*; que no es *sólo* cognitivo.

Me gustaría que quedara claro, entonces, que me refiero a toda comunidad en educación: Y que la propuesta es irle dando características de *comunidad de indagación*. Esto puede ser muy claro cuando se trata de nuestros estudiantes de *filosofía*. Pero lo importante es proponer la *comunidad de indagación* también cuando se supone que lo que hay que *aprender* es *inglés* o *matemáticas*; también en la capacitación laboral, en equipos de investigación, en educación no formal, en jardín de infantes, etc.

² Vaillant, D. y Marcelo García, C.: *¿Quién educará a los educadores?* Montevideo, ANEP/AECI/Presidencia de la República. s/f (2000); p. 36. También p. 20-21: «Se considera que la educación es lo que lleva a desarrollar en el educando las capacidades generales de pensar, definir, nombrar, clasificar, elegir, crear, y aprender a aprender solo. En cambio, la formación tiende a desarrollar en el adulto capacidades más específicas con vistas a desempeñar un papel particular que implica un conjunto definido de técnicas y tareas».

³ Sección «Programa 1: Formación Docente» del Mensaje de Proyecto de Ley Presupuestal elevado al Parlamento por ANEP-CODICEN, p. 21. En la p. 23 propone como «estrategia»: «Afianzar el modelo Cerp, como propuesta integrada por múltiples componentes, entre los cuales: estrategia de tiempo completo, alta dedicación de los formadores y sistema de be-

cas». El modelo CERP, centrado en el sistema de internado o pupilaje, es particularmente apto para el *adoctrinamiento*.

⁴ Id. p. 16.

⁵ Id. p. 27.

⁶ Id. p. 28.

⁷ Id. p. 25.

⁸ Id. p. 23.

NOTAS

DECLARACIÓN DE LOS INTELLECTUALES POR UNA MUNDIALIZACIÓN HUMANISTA

Declaración de los intelectuales latinoamericanos por una mundialización humanista: IV Encuentro del Corredor de las Ideas, a los diez años de la creación del MERCOSUR en Asunción, julio de 2001.

En el antiguo territorio de la República de las Misiones Guaraníes, área histórica donde la utopía tuvo una de sus expresivas concreciones, la red de estudiosos y estudiantes del pensamiento latinoamericano procedentes -especialmente- de la franja que va entre la costa central de Chile y la sur del Brasil, reunidos en Asunción, San Ignacio Guasú y Trinidad, en el IV Encuentro del Corredor de las Ideas del Conosur acuerdan emitir la siguiente Declaración.

La región atraviesa actualmente por un acelerado proceso de mundialización que, además de afectar los aspectos económicos y financieros, se manifiesta especialmente en el ámbito simbólico. Este proceso es el resultado del flujo masivo de símbolos a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que socializan y difunden nuevos paradigmas, sistemas de pensamiento, valores y modelos de comportamiento. Dicho fenómeno posee rasgos paradójicos y muchas veces contradictorios. Observamos la formación de nuevos imaginarios sociales, desprovistos de referentes históricos, geográficos y temporales, caracterizados por una fuerte presencia de la cultura de la imagen con elementos artificiosos, aparenciales, virtuales, frívolos y cargados de efectos especiales. Esta tendencia homologa toda diferencia, procurando estandarizar nuestra cultura.

Al propio tiempo, de manera sincrónica, reconocemos también que surgen movimientos de resistencia que buscan recuperar los rasgos identitarios de nuestro continente, rescatando tradiciones, idiomas, manifestaciones artísticas, etc., como valiosos aportes a la diversidad de la cultura universal. Sin embargo, nos preocupa que esta doble tendencia no se manifieste de modo equitativo, sino más bien con grandes

asimetrías. El predominio de una concepción economicista de la cultura hace que se impongan los modelos simbólicos, fomentados por las industrias de cultura de masas de los centros hegemónicos.

Esta situación ha suscitado, desde el ámbito intelectual latinoamericano, controversias entre los que aprueban y los que cuestionan este modelo vigente que refleja, también, una flexibilización laboral en el ámbito académico. Estos cambios demuestran, asimismo, la vigencia en la mundialización de instituciones intermedias que amplían las posibilidades de participación en la sociedad civil.

Esta mundialización, en cambio, se encuentra sobredimensionada en cuanto a su verdadera realidad en la esfera económica (las exportaciones latinoamericanas retrocedieron del 9% al 4.5% entre 1951 y 2000). Pese a las prédicas de las corrientes neoliberales, el producto interno bruto de los países del sur continúa generándose en el mercado interno y no a partir de las transacciones internacionales.

Sin embargo, los organismos económicos multinacionales presionan a nuestros países para implementar medidas favorables a la libre circulación de bienes y capitales y a la disolución del poder del Estado como articulador de políticas de desarrollo. En consecuencia, nuestras economías se alienan de sus fuentes reales de crecimiento para subordinarse al humor especulativo de los mercados financieros o a la opinión interesada de algunos funcionarios de las megacompañías transnacionales.

En otras importantes áreas de desarrollo, como la robótica, la telemática y la biotecnología, consideramos que las innovaciones no se suman a una dinámica globalizadora. Los últimos avances de la ciencia y la tecnología tienen una difusión restringida y controlada en cuanto a sus usos sociales. Así, por citar sólo algunos ejemplos, hay una medicina para ricos y otra para los pobres; se corre serio peligro de generar enormes brechas entre “info-ricos” e “info-pobres” o de restringir el acceso a los nuevos descubrimientos científicos a las minorías que pueden pagarlos.

En vista a estos hechos, los intelectuales sostenemos que esta globalización posee esencialmente un carácter selectivo, uniformizante y antihumanista, donde predominan los intereses de unos pocos. En respuesta a ello, proponemos pensar en un concepto multidimensional de mundialización, lo que significa incorporar con firmeza las dimensiones humanística, política, social, cultural y educativa a este proceso de

integración mundial y así, insertarnos de forma constructiva y asertiva en el concierto mundial.

Por estos motivos, consideramos pertinente recomendar:

1- Que gobiernos, instituciones culturales y educativas promuevan proyectos educativos y culturales que permitan una educación democrática, abierta a la universalidad y concebida como aprendizaje permanente, instrumento de desarrollo sustentable para todos, superadora de los prejuicios y estereotipos sociales y de las antiguas visiones sectarias y xenófobas, que tienda puentes para la integración, reescribiendo una historia común para “crecer juntos” en nuestro espacio regional, y apuntalar la gestión de una ética global sobre valores solidarios.

2- El apoyo los esfuerzos de la UNESCO y de los gobiernos para poner en marcha políticas culturales que preserven la diversidad cultural en un marco de interacción armónica y mutuamente constructivo con el desarrollo sustentable, la capacidad crítica y las experiencias más elevadas de la cultura nacional y universal.

3- El cambio de paradigma para el estudio de la naturaleza y la cultura latinoamericanas buscando nuevas alternativas que atiendan la realidad local, nacional o regional, a partir de modelos originales o resignificados.

4- La democratización del acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que favorezca la circulación de la información y la formación de los valores culturales y educativos consonantes con la dignidad humana, el sentido de la paz, la fraternidad y la solidaridad.

En consonancia con estas recomendaciones, nos comprometemos a:

* Avanzar más allá de la cooperación, promoviendo la integración de nuestras universidades y de sus claustros docentes y estudiantiles. Estamos decididos a promover la articulación de redes universitarias regionales y la creación de cursos internacionales y postgrados sobre nuestra realidad, el pensamiento latinoamericano y las posibilidades de avance de la sociedad civil, de modo a asumir un protagonismo, en los modos de pensar y realizar la integración.

* Ofrecer a la sociedad nuevas maneras de pensar y conceptualizar los fenómenos inspirados en la trayectoria del pensamiento latinoamericano, intentando desenvolver las relaciones entre las identidades y los procesos de globalización.

* Brindar nuestras aportaciones a la integración de las instituciones ciudadanas y las ONGs, que movilizan la sociedad civil e impulsan la democratización y los derechos humanos, además del desarrollo integral de nuestros pueblos.

* Reconocer el surgimiento de utopías post capitalistas como las que se están articulando en el Foro Social Mundial de Porto Alegre, el cual retoma las múltiples experiencias de los nuevos movimientos civiles alternativos frente a la globalización y el neoconvervadurismo.

Por tanto, proclamamos nuestro anhelo de poner en marcha la nueva utopía latinoamericana frente a las fórmulas de articulación regional propuestas por el neoliberalismo (ALCA y el NAFTA); esto es, promover la integración de los pueblos suramericanos, sobre la base de tres principios: democracia, identidad y derechos humanos. Para ello, instamos a todos los intelectuales del mundo a superar la pasividad o conformidad del medio académico en estos tiempos posmodernos, a fin de que se comprometan a promover la construcción de un pensamiento fuerte que sirva para dar nuevas respuestas a los problemas que nos plantea la mundialización con una actitud crítica y comprometida, convencidos de que otro mundo es posible en este mundo, un mundo para todo el mundo.

Trinidad (Paraguay), 14 de Julio de 2001.

Este documento fue firmado por todos los presentes: Arturo Andres Roig, Alejandro Serrano Caldera, Fernando Ainsa, Hugo Biagini, Horacio Cerutti Guldberg, Rivera Tuesta, Edgar Montiel, Eduardo Deves Valdes, Gregorio Recondo, Adriana Arpini, Silvia Fridman, Javier Pinedo, Adriana Rodríguez, Clara Jalif de Bertranou, Estela Fernández, Susana Barbosa, Sergio Vuscovitz y siguen las firmas...

UNA CASA

Mauricio Langón
Montevideo

25/08/01

Ayer, con Isabel González y Mario López, visitamos la casa del filósofo Carlos Vaz Ferreira. Esto es una especie de memoria personal de esa visita, con sus imprecisiones y errores.

Barrio Atahualpa, cerca del Prado, tres cuerdas de Millán y Larrañaga, una casa grande, de los '20, en un terreno esquina de una media hectárea. La rodea un jardín selvático, con enredaderas y güembë, con centenarios ombúes, timbóes, laureles, palos borrachos, eucaliptus, nogales, rosales y no sé cuántas especies vegetales más. Hay pájaros, los restos de un gran gallinero en que parece que el filósofo criaba gallos de riña, un aljibe, un estanque, un gran jaulón bastante conservado, la armazón de una glorieta, un deshecho banco de jardín delante de una magnífica magnolia japonesa en flor.

Es última casa hecha por Reboratti con instalación eléctrica de Bello, posiblemente motivo del conflicto que los llevó a unirse en la famosa firma Bello y Reboratti que embelleció la ciudad con tantas y tantas obras.

Fue declarada Monumento Histórico Nacional. Es grande, de planta rectangular en dos pisos con un entrepiso. Nadie habita en ella desde hace años (antes la habitó solo, hasta su muerte, uno de los hijos del filósofo) pero está relativamente bien conservada. Recientemente viven en ella dos jóvenes que la cuidan: uno se encarga de las reparaciones eléctricas, el otro realiza tareas vinculadas a los trabajos biológicos de otro de los hijos de Vaz Ferreira.

Es propiedad de los descendientes de Vaz Ferreira que se ocupan de su mantenimiento. En el momento de nuestra visita, un grupo de obreros trabajaba en el muro que

da a la calle. La maderería exterior de la casa está en condiciones bastante malas cuya reparación está estimada en U\$S 50.000: los reparos de los balcones casi no existen, muchas persianas están rotas, una puerta destrozada por alguno de los muchos ladrones que penetraron en la casa en diversos momentos, provocando algunos desórdenes y hurtando algunos bienes, en general, de valor histórico (una caja fuerte llena de papeles del filósofo y su hermana poetisa, algunos libros, una pequeña mesa). Actualmente, un sistema de alarmas parece asegurar la propiedad. La instalación eléctrica debería renovarse; en muchas partes el empapelado de las paredes está desprendido; hay algunas manchas de humedad en la planta alta debido a filtraciones de la azotea que ha sido recientemente impermeabilizada, una especie de mirador está en malas condiciones. Aparte de eso y el mucho polvo que se acumula especialmente en el que fue el escritorio del filósofo, diría que la casa está bien.

Si uno entrara por la puerta principal, que está orientada hacia la calle que hoy lleva el nombre de Vaz Ferreira y a no menos de 20 metros de ésta, subiría unos pocos escalones y atravesaría una gran puerta de vidrio y hierro forjado coronada por un vitral realizado en la Escuela de Artes y Oficios. Eso hace muy luminoso el espacioso hall de entrada, con piso «monolítico», con las paredes recubiertas de una especie de estera de tejido vegetal hasta más o menos un metro y medio de altura. Hay pocos muebles, sillas, mesas. A la derecha se abren dos habitaciones. En la primera no entramos, la otra tiene un piano, el escritorio de uno de los hijos de Vaz, un par de roperos o bibliotecas y paquetes de libros de autoría de los Vaz Ferreira.

A la izquierda se entra por su centro al amplio *sancta sanctorum* del filósofo que parece estar como a su muerte en 1958. Se trata de un ambiente (puedo equivocarme en las dimensiones) de unos 7 metros de largo por unos 3 de ancho, que se comunica por medio de dos grandes aberturas (quizás de unos 3 metros de alto y uno y medio de ancho cada una) con otra habitación similar pero de menor tamaño y de construcción posterior, con la cual constituye una unidad. Este segundo ambiente se abre en grandes ventanales sobre el jardín y oficiaba como lugar de reposo del filósofo. El estudio propiamente dicho también tiene una gran ventana que da al frente de la casa, de modo que debe tratarse de una estancia muy luminosa (la vimos con las persianas cerradas). El piso es de parquet. El techo fue pintado por Beretta con dibujos geométricos que han perdido algo su vivo colorido. Las lámparas de la casa (no sé si todas) fueron diseñadas por el mismo artista en un estilo moderno y ágil al que se adecuan también otros adornos y muebles.

Bibliotecas y estanterías con libros y una amplísima colección de discos de 78 rpm y de antiguos rollos o tubos musicales (todos ellos de música culta) ocupan la pared en que está la puerta, la pared del fondo y la parte superior de las aberturas. Entrando, a nuestra izquierda está el escritorio del filósofo con su silla y papelera (que sólo salieron de ahí para una exposición en el Museo de Bellas Artes en año pasado) y una mesa-escritorio. Hay algunos sillones, sillas y otros muebles. Por todas partes: libros, carpetas, álbumes. Los lentes de Vaz Ferreira con su estuche. En el centro de la pared que da a la sala de descanso, un armonio. Aquí y allá, en ambas habitaciones, tocadiscos de diversos modelos (uno de ellos con púas de madera). Nuestro filósofo era gran amante de la música -exclusivamente culta- y solía ofrecer famosas veladas. Años después sus descendientes intentaron revitalizar esa costumbre y el Maestro Tosar tocó en el armonio... ¡un tango! Algo que sería inaceptable para quien no aceptaba otra música que la culta, en una casa donde nunca entró una radio.

Si volvemos al hall, encontraremos en la pared opuesta a la puerta de entrada, a la izquierda, la puerta de vidrio que lo une al comedor, perpendicular al hall; a la derecha, las escaleras hacia arriba y hacia un sótano (no muy grande que comunica con las cámaras de aireación del parquet) y una puerta hacia las dependencias de servicio.

Una gran mesa ocupa casi todo el comedor. La pared de nuestra izquierda tiene un gran ventanal sobre el jardín; la que nos enfrenta, otra gran ventana; la de la derecha, una puerta que va a la cocina. Hay mesas, un aparador, muebles a medida debajo de las ventanas. Los objetos de la casa pertenecen a la misma. En otro sitio serían opacos o inútiles. Sólo lucen en su lugar... El magnífico mantel que adorna la mesa, por ejemplo, colocado en cualquier otra sería demasiado grande, viejo, manchado, roto. Y volvería a su lugar para recuperar su brillo...

El resto de la planta baja son dependencias auxiliares. Están en un nivel algo más bajo. Por la puerta exterior, que da sobre la calle Arteaga, de la que está a algunos metros, entramos a la casa por un pasillo. A nuestra izquierda, un bañito. A la derecha, la gran cocina con su antecocina, totalmente recubiertas de azulejos blancos; a los artefactos antiguos se suman los nuevos, en funcionamiento. El pasillo termina en algunos escalones que conectan con el comedor y, hacia la izquierda, con el hall y escaleras de servicio. Hacia la derecha: una gran habitación de piso de ladrillo, con salida al patio, que conecta con el garaje.

Si subimos por la escalera del hall llegamos a un entrepiso espacioso que ocupa la casi totalidad de la parte posterior de la casa, con ventanas a lo largo de tres paredes (tras la otra supongo que haya otras dependencias de servicio). Ahí estudiaban los ocho hijos del filósofo, que se educaban íntegramente en su casa, sin ir a la escuela. Un mueble especial de tres escritorios, con nombre propio, era el lugar de las niñas. Los varones contaban con una gran mesa y sillas. Hay alguna biblioteca.

La planta alta cuenta con un gran pasillo al que dan los dormitorios. En el extremo que da al jardín, un gran baño con su pasillo separa las habitaciones de Vaz Ferreira (a la izquierda, en dirección a la calle de su nombre) y de su señora. El cuarto de Vaz Ferreira tiene una ventana con balcón, su cama, mesa de luz, alguna silla y un ropero. Parece que fue siempre oscura por la sombra de un gran nogal que cayó este año, de modo que ahora es luminosa. Hay una palmeta para golpear la ropa, según Mario (pero, a mí déjenme creer que es una raqueta de xare y que el filósofo practicaba ese deporte, quizás en el Círculo de Armas, lo que haría creíble alguna vieja anécdota). La habitación de su señora también tiene el mobiliario, cama, cuna (para el hijo de turno), un ropero, una estantería con libros y otros muebles y objetos...

Al pasillo central se abren numerosas habitaciones que fueron dormitorios de los hijos. Al menos una sobre el frente de la casa, una al fondo y otra que da a la calle Arteaga. Todas tienen algunos muebles, paquetes de libros y objetos varios. En la parte sobre el entrepiso siguen pasillos amplios y más habitaciones. En la última se guardan muebles: un secretaire, un hermosísimo juego de sillas y sillones esterillados y otro de sillas con incrustaciones de nácar.

La casa fue declarada monumento histórico más o menos al mismo tiempo que la de Francisco Pérez, que es de la época colonial y que -pese a las declaraciones oficiales que dicen que será reciclada- está en ruinas. No es buen agüero.

La casa tiene un destino. Debe ser respetado. Y no parecería difícil dar a la casa una vida que respete su destino. Sin embargo, hasta el momento se ha hablado de proyectos (algunos muy ambiciosos), pero nada se ha concretado. ¿Es absurdo soñar que la casa sea la memoria viva del más importante filósofo uruguayo?

NOTICIAS

Reuniones realizadas

XXVI SEMANA TOMISTA

Organizadas por la Sociedad Tomista Argentina, se realizaron en Buenos Aires, del 3 al 7 de septiembre de 2001, en el Edificio San Alberto Magno de la Universidad Católica Argentina (Sede Puerto Madero) de Buenos Aires.

Tema: historia y tiempo en Santo Tomás.

Participaron: Gustavo E. Ponferrada: *Historia y tiempo en Santo Tomás*; Leo J. Elders (Holanda): *El sentido de la historia según Santo Tomás*; Mauricio Beuchot (México): *Lineamientos de filosofía de la historia según los principios de Santo Tomás*; Roberto Busa (Italia): *El Index Thomisticus a la vanguardia de la hermenéutica informática*; José Luis Alessandrini: *En torno a la inquietud por el futuro*; Zelmira Seligmann: *Historia personal y plenitud psíquica*; Charles Morerod (Suiza): *La transmisión en la historia de la verdad revelada*; Carlos I. Massini Correas: *Tradición, universalidad y dialéctica de las filosofías prácticas*; Hermes Puyau: *El tiempo en Santo Tomás y en la física actual*; Marcos R. González: *La historia del hombre*; Hugo A. Verdera: *El sentido de la historia en Santo Tomás y Joaquín De Fiore*; Roberto J. Brie: *Orden mundial e historia de la salvación*; María C. Donadío de Gandolfi: *Papel de la historicidad en el ser social*; Carmen Gutiérrez Berisso: *Los tiempos de la educación*; Juan Carlos Ossandon Valdes (Chile): *De aeternitate mundi*; María Laura Picón: *Reflexiones sobre la filosofía de la historia*; Guillermo Romero: *Tiempo y eternidad*; Alfredo Sáenz: *El lugar de la historia en el pensamiento de Santo Tomás*; María L. Lukac de Stier: *Naturaleza humana e historia*; Lila B. Archideo: *Tiempo y subjetividad*; Elvio Tell: *Historia y secularización*; Marcelo Lattanzio: *La Encarnación como "plenitud del tiempo"*; Horacio M. Sánchez Parodi: *El historicismo y el totalitarismo político*; Mario E. Sacchi: *¿Qué es el progreso?*; María F. Balmaseda Cinquina: *Historia y naturaleza en la constitución familiar*; Ignacio E. M. Andereggen: *Dios es llamado tiempo*.

* * *

DIÁLOGO ENTRE RELIGIONES: PENSAMIENTO DE RAIMUNDO LULIO

Seminario internacional convocado por el Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad EStadual de San Pablo y el Instituto Brasileño de Filosofía y Ciencia Raimundo Lulio.

Se realizó los días 18 y 19 de octubre de 2001 en la Oficina de la USP, Ciudad Universitaria, de San Pablo, con traducción simultánea al inglés.

Los expositores fueron:

Harvey Hames, historiador de la Universidad de Negev Ben Gurion, Beersheba, Israel: “*Quia nolunt dimittere credere pro credere, sed credere pro intelligere* - Ramon Llull and his Jewish Contemporaries”

Ricardo Luiz Silveira da Costa, del Centro de Ciencias Humanas y Naturales del Departamento de Historia de la Universidad Federal de Espiritu Santo: “Árabes e Cristãos no Diálogo Luliano”;

Alexander Fidora, filósofo de la Universidad Johannes Wolfgang Goethe, de Frankfurt, Alemania: “La Apologética de Ramon Llull y el Dilema Ecuménico”;

Esteve Jaulent, economista, del Instituto Brasileiro de Filosofia y Ciencia “Raimundo Lulio: Fundamentos epistemológicos do Diálogo Luliano”.

Más informaciones y acceso al material en el Instituto de Filosofía y Ciencia

Praça da Sé, n. 21 cj. 1006

01001-001 SÃO PAULO - SP- Brasil

<http://www.tande.com/InstBrasFiloRLulio>

“Studies on Ramon Llull”: <http://www.ramonllull.net/>

e-mail: ejaulent@pobox.com

* * *

COLOQUIO DE ESTÉTICA MEDIEVAL Y FESTIVAL DE ARTES MEDIEVALES

Fue organizado por el Centro de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Federal de Santa Catalina (Florianópolis, Brasil) con el proyecto de la Asociación Brasileña de Estudios Medievales y la Comisión Brasileña de Filosofía Medieval.

Se llevó a cabo los días 18 a 20 de octubre en diversos puntos de la ciudad.

En el Coloquio sobre estética medieval participaron:

Roberto C. Figurelli, João Lupi, Julio Queiroz, Luis Alberto E Boni, Giannina Burlando,

Noeli Rossato, Ricardo Pierpauli, Mara Rúbía Sanr'ana, María Isabel Costa y Celina Lértora Mendoza.

El Festival de ARtes Medievales contó con la conferencia ilustrada «Los instrumentos musicales medievales» de Marcelo García Morillo, la actuación de la Agrupación Musical Hieronimu Kessler (de ARgentina) bajo la dirección de Diego Gutiérrez, una sesión de proyección de videos sobre cultura popular de base medieval y grupos de música y danzas medievales, y una representación de un banquete medieval (comida, utensilios y vestuario) a cargo de Eliza Paula Marques, y Claudete M. Carvalhio Pirolla.

* * *

JORNADAS NACIONALES: «Nuestra tarea y/con los antiguos»

Organizadas por el Centro de Estudios de Filosofía Antigua «Ángel J. Cappelletti», se realizaron en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario los días 9 y 10 de noviembre de 2001, con la coordinación general de Armando Poratti.

Participaron con comunicaciones: Marcela Azimonti, Noelia Ruiz, Sergio Cueto, Flavia Dessutto, Amanda S. Mabellini, Ofelia Ochoa y Gómez, Silvana Filippi, César Guelerman, Gabriel Livov, Octavio Kulesz Fregenal, Clara Racca, Cristina Dovetta, María Isabel Barranco, Lena Balzaretto, Luis Rateni, Marcela Ristorto, Marcela Coria, Beatriz Rabaza, Darío Maiorana, Aldo Pricco, Armando Poratti, Adriana B. Martino, Mabel Martínez, Rodrigo Páez Canosa, Jazmín Ferreiro, Facundo Meli, Pilar Spangenberg, Miguel Rossi y Celina Lértora.

* * *

CONGRESO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA

25 años de la Sociedad Argentina de Filosofía

10 años de la Sociedad Argentino Germana de Filosofía

Se realizó del 21 al 24 de noviembre de 2001 en Villa General Belgrano (sierras de Córdoba)

Fueron sus temas: «El puesto del hombre en el siglo XXI» y «América, tradición y futuro»

Fueron sus coordinadores los presidentes de la Sociedad Argentino Germana de Filoso-

fía, por Alemania: Hans y por Argentina Judith Botti.

Fueron conferencistas y panelistas: Abel Posse, Víctor Massuh, Hans Lenk, Héctor Zagal Arreguin, Juan Carlos Agulla , Pedro J. Frías, Harald Holz, Carmen Balzer, Giovanni Casertano, Alberto Buela, Corina Yoris, Reinhard Brandt y Arturo García Astrada. Se programaron las siguientes mesas redondas: «El puesto el hombre en el siglo XXI» y «América, tradición y futuro». Las sesiones especiales fueron: «América y la tradición clásica» (coordinada por Guiseppina Grammatico»), «América» (coordinada por Ernesto Mayz Vallenilla) y «Ciencia y Filosofía» (coordinada por Hans Lenk).

Hubo además sesiones de ponencias, presentaciones de libros y Sesiones de homenajes póstumos a Martín Heidegger (Alemania) Ana María Liotti (Argentina) y Pedro Laín Entralgo (España)

* * *

ACTUALIDAD DE BALTASAR GRACIÁN

Organizó la Universidad Pontificia Comillas en Madrid, del 26 al 29 de noviembre de 2001.

Conferencias de diversos invitados, entre ellos J. Ayala, M. Grande, E. Cantarino. En el transcurso se dio el título de doctor *honoris causa* a Miquel Batllori. Fue coordinador Ricardo Pinilla.

* * *

CICLO SOBRE BIOÉTICA

Organizado por el Instituto de Bioética y Humanidades Médicas de la Fundación Mainetti y la Escuela Latinoamericana de Bioética (ELABE)

Se realizó los lunes 12 y 26 de noviembre y 3 de diciembre de 2001, en el Auditorio del Centro Oncológico de Excelencia de Gonet.

Tema: “*Homo infirmus*: ideas para una filosofía bioética” destinado a quienes se interesen en ampliar y profundizar el horizonte intelectual de la disciplina

A cargo del Dr. José M. Mainetti.

Objetivos: Desarrollar la actual perspectiva filosófica del “complejo bioético” y su triple desafío: el desafío prometeico o tecnocientífico, el desafío hermenéutico o existencial y el desafío político o global.

I Conferencia: Una autobiografía intelectual. Historia de la bioética en América Latina, con sus períodos de recepción (década del 70), asimilación (década del 80) y recreación (década del 90).

II Conferencia: La revolución biocultural. Historia y teoría de las revoluciones culturales y de la actual revolución antropoplástica o de Pígalión.

III Conferencia: Bioética en el cambio de siglo. Análisis del lenguaje salud-enfermedad, la experiencia axiológica de la realidad y la construcción del paradigma bioético.

* * *

X JORNADAS DE PENSAMIENTO FILOSÓFICO ARGENTINO DE FEPAI

Tuvieron lugar el día 24 de noviembre, en la Manzana de las Luces, Buenos Aires, coordinadas por Carlos Alemián y Celina Lértora Mendoza.

Tema: “Pensar la Globalización y el multiculturalismo”

Se desarrollaron en cuatro mesas redondas:

Mesa 1. Enfoque histórico y sociológico

- León Pomer: “Globalización y nuevos paradigmas”
- Silvia Fridman: “Globalización e identidad: enfoque desde Manuel Castells”
- Ana Inés Heras: “La ilusión multicultural en el marco de la globalización: pluralismo y poder”

Comentarios: Cecilia Colombani - Luisa Zeinsteiger

Mesa 2: Enfoque político

- Hugo Biagini: “Neoliberalismo y antiglobalización”
- Armando Poratti: “Cicerón y los cowboys”
- Cristina Reigadas: “Multiculturalismo: ¿crítica al eurocentrismo o etapa superior del imperialismo?”

- Silvio Maresca: “Globalización y filosofía nacional”

Comentarios: Norma Irigoyen - Mercedes Kerz

Mesa 3: Pensamiento norteamericano

- Elisa Caruso: "Rorty y la posición universalista"
- Martha Rodríguez Bustamante: "El crítica comunitarista al multiculturalismo"
- Teresa Zavalía: "Paradojas en la globalización"

Comentarios: Alfredo Tsveibel

Mesa 4: Enfoque cultural

- Carlos Alemián: "Paradigmas y ultraparadigmas culturales"
- Luis María Teragni: "Pluralidad cultural y resolución"
- Oscar Conde: "Nuestra lengua, el lunfardo y la identidad"

Comentarios: Graciela Torrecilla

Mesa 5: Enfoque ético y social

- María Luisa Pfeiffer: "Un desafío para la razón práctica: la opción ecuménica"
- Susana Barbosa: "Narrar o construir identidades"
- José Luis Damis: "Globalización"

Comentarios: Celina A. Lértora Mendoza - Ana Zagari

* * *

Reuniones a realizarse

VIII SIMPOSIO DE FILOSOFÍA LATINOAMERICANA

Se llevará a cabo en enero de 2002, en las Villas de Santa Clara, Cuba.

Este evento se desarrolla bienalmente, surgido por la necesidad del intercambio ente los estudiosos de la filosofía cubana y del continente, cuenta ya con una larga tradición y ha servido a muchos de escenario para intercambios, proyectos, amistades y los más diversos nexos entre los filósofos y pensadores del continente.

Para ver el texto de la convocatoria y rellenar su planilla de inscripción entrar a las páginas web:

www.filosofia.cu/eventos/event004.htm y

www.filosofia.cu/eventos/event004a.htm

del portal de la Filosofía y el pensamiento cubano.

Para plantear alguna duda, comentario, sugerencia, conectar a sus organizadores a través del propio formulario de la página o por correo electrónico a: VIIIsimposio@filosofia.cu

* * *

CONGRESO HISPANOAMERICANO DE FILOSOFÍA

dedicado al tema de: Ciencia, Ética y Metafísica, será celebrado con ocasión del Centenario de Karl Popper, coordinado por Andrés Rivadulla, y organizado por la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid del 17 al 20 de abril de 2002.

El plazo de presentación de comunicaciones concluye el 15 de enero.

El programa completo se encuentra en la dirección de correo electrónico:

<http://fs-morente.filos.ucm.es/popper>

También es posible obtener información en la dirección de correo electrónico
popper@filos.ucm.es

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Celina A. Lértora Mendoza

SUSANA RAQUEL BARBOSA, *Contrahistoria y poder. Teorías, ejes y registros informales en historia*, Buenos Aires, Leviatán, 1999, 299 pp.

El objetivo de este trabajo está claramente expresado en la Introducción: “rastrear en pensadores latinoamericanos y europeos la idea de historia que, tácita o explícitamente, sostiene sus teorías” (p. 7). Este proyecto se articula en cinco amplios capítulos. En el primero se repasan las ideas de algunos pesadores latinoamericanos sobre los que la autora llama “registros informales de la historia”, es decir, aquellas instancias que han quedado fuera de la historia “normalizada” en el sentido de Francisco Romero. Analiza las posiciones de Hebe Clementi sobre la “historia vivida” (sobre todo a partir de dos zonas culturales especialmente conflictivas: las fronteras y el inmigrante), Dina Picotti, sobre el pensar localizado, Olga Weyne sobre la historia como relato de sus protagonistas (el caso de los alemanes del Volga en Argentina) y Alcira Argumedo sobre las matrices de la historia social. Aunque las cuatro investigadoras elegidas son todas argentinas, en cuanto se han ocupado de problemas que trascienden el tema a nivel nacional y abarcan toda la región, las conclusiones de Barbosa, expresadas en el acápite final del capítulo: “Historia y Ciencias Sociales” son justificadas al proponer un replanteo de las expectativas que se depositan en la filosofía (esperar respuestas, ser juez de la historia), para centrarse más bien en reflexionar sobre el estatuto y la legitimación de las ciencias sociales mismas.

El segundo capítulo analiza las dos grandes teorías idealistas europeas sobre la historia: Kant y Hegel, en cuya interpretación sigue el modelo de expresión de Charles Taylor, y en ese sentido interpreta la filosofía de la historia de estos dos pensadores como la apropiación diferenciada del romanticismo herderiano. A continuación, en el tercer capítulo, sobre el método de la historia, expone las propuestas de Dilthey (el mundo histórico como vivencia), Collingwood (deslinde con las ciencias naturales) y Popper (lógica situada del racionalismo crítico), terminando la exposición con un cuadro comparativo entre los tres autores en cuanto a tres ejes con sus respectivas variables: 1. estructura de la historia (carácter, trama y fin o valor), 2. conocimiento histórico (sujeto de la historia, constitución del dato y relevancia) 3. filosofía de la historia.

El siguiente capítulo puede considerarse como el central: los ejes expresivos de la historia. Se estudian las posiciones de Nietzsche (la verdad histórica en su fuerza oracular y la crítica a los modelos monumental, anticuario y crítico), Weber (la historia como ciencia

empírica), Horkheimer (la teoría crítica de la historia), Marcuse (la historia como proyecto político) y Foucault (contrahistoria y genealogía). Este último autor es especialmente trabajado en cuanto a la articulación que propone para explicar el poder. Barbosa reconstruye esta analítica del poder según Foucault mediante una serie de cuadros clarificadores.

El capítulo quinto y final aporta “el tono dramático del testimonio vivo del intelectual peregrino -voluntario o no- que debe transitar allende el territorio considerado propio y allende el límite de la conciencia también propia, para preservar su capacidad de generar nuevas formas” (p. 11). Desfilan aquí nuevamente Horkheimer, esta vez en relación a lo que la autora denomina “voluntad de exilio permanente” y que incluye una explicación del desarrollo y dispersión de la Escuela de Frankfurt y Franz Neuman, como exponente del proceso que va de la emancipación interior al exilio físico.

Se ha dado cuenta, pues, de un periplo que, partiendo de pensadores latinoamericanos presentes, transita hacia las teorizaciones pasadas y europeas, sea desde del idealismo, sea desde su crítica, para volver al presente, en el registro de la historia “padecida más bien que protagonizada” (p. 11). Barbosa demuestra un amplio dominio del tema y una aguda capacidad analítica. No se limita a exponer sino que procura internarse -y lo logra- en la estructura profunda, muchas veces invisible, que subyace a teorías sobre la historia bastante conocidas y repetidas. Y lo hace también, y esto me parece importante, en un doble diálogo: pasado-presenta, Europa - América. Diálogo en que permanentemente se producen cambios de interlocutor y hasta de sentido. Señalar y clarificar esta complicada trama teórica, así como sus consecuencias para la labor histórica misma, es un indudable mérito de este libro.

* * *

MAURICIO BEUCHOT, *Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino*, México, UNAM, 2000, 211 pp.

Estamos ante la segunda edición de una obra de 1992, cuya utilidad para los que quieran iniciarse en el pensamiento del Aquinate es indudable. Beuchot no solo es un profundo conocedor de la obra de Santo Tomás, lo cual ya es de por sí un mérito, sino que es además un filósofo contemporáneo y un estudioso de las actuales corrientes del pensamiento, en especial de la filosofía del lenguaje, la metafísica, la epistemología y la lógica.

Esta segunda edición, con algunas correcciones y adiciones, sobre todo la puesta al día de la bibliografía, reitera el criterio de la primera: presentar el pensamiento *filosófico* de S. Tomás, es decir, prescindir de las interferencias teológicas, lo cual no es fácil, dado que ambas dimensiones, la filosófica y la teológica, se encuentran muy imbricadas en sus textos.

Sin embargo, hay que decir que Beuchot ha salvado con solvencia esta dificultad. Logra presentarnos un Tomás filósofo, ubicado en su contexto socio histórico y en la problemática filosófica de su tiempo, que es el marco que permite comprender adecuadamente el sentido y el alcance de sus teorías.

La formación del autor en filosofía contemporánea se trasunta en la organización de los temas, es decir, en la reconstrucción histórico crítica de la filosofía de S. Tomás, que no sigue el orden habitual. Luego de trazar un rápido panorama de su vida y obra, presenta el pensamiento filosófico del Aquinate en este orden: filosofía y ciencia, filosofía del lenguaje, lógica, teoría del conocimiento, metafísica, antropología filosófica, ética y derecho, filosofía social, filosofía de la educación y teología natural. Por cierto el contenido conceptual de cada ítem es el ya conocido. Lo novedoso es su articulación. Comenzar por una especie de meta-filosofía, tratar el lenguaje (teoría del signo) antes de la lógica (teoría del concepto), anteponer la teoría del conocimiento a la metafísica, ignorar la filosofía de la naturaleza y culminar con la teología natural después de toda la filosofía, incluyendo la filosofía práctica (y no solo la teórica, como es usual) no deja de ser, a todas luces, una exposición muy poco convencional, por no decir “heterodoxa”. Más de un tomista tradicional frunciría las cejas ante cualquiera de estas opciones.

Es que, sin duda, Beuchot está pensando en lectores modernos, que tal vez conocen o han leído a Kant, Hegel o Russell, o bien están en la atmósfera filosófica del presente. A ellos se dirige para mostrarles un Tomás que pueda constituirse en interlocutor válido. Este criterio me parece acertado, porque no distorsiona las teorías tomasianas concretas, que ya fueron correctamente ubicadas en su contexto histórico filosófico al comienzo el libro, y porque permite una relectura desde perspectivas más familiares el hombre culto de la actualidad. Por eso la obra de Beuchot no es -ni debe juzgarse como- un estudio de historia de la filosofía medieval, sino que es, como su título lo explica, una introducción a la filosofía de un hombre que no se consideró profesionalmente filósofo sino teólogo, y cuya filosofía, entendida en términos actuales, no puede ser sino una reconstrucción racional hecha desde opciones presentes con fundamento histórico, pero nunca una pura expresión histórica, como podría ser, por ejemplo, la exposición de Kant, Hegel o Russell.

Esta introducción, que acerca un medieval al presente sin confundir horizontes, es una buena opción pedagógica, porque muestra al estudiante uno de los modelos de acceso al filosofar, señalándole a la vez las dificultades y los beneficios de este abordaje. Digamos finalmente que la bibliografía tiene también gran utilidad didáctica, porque incluye las principales traducciones al castellano, referencias a repertorios y léxicos y unas elección de estudios en castellano, tanto de traducciones como de obras originales en nuestra lengua. Es interesante constatar que casi todos los grandes temas del tomismo han sido abordados en obras de aliento (no sólo en artículos puntuales) por pensadores hispanoparlantes. La obra

de Beuchot acrecienta el hispanismo filosófico con méritos propios.

* * *

PAUL GIBERT, *La simplicidad del principio. Prolegómenos a la metafísica*, México, Universidad Iberoamericana, 2000, 394 pp.

Pese a los reiterados anuncios del deceso metafísico, los intentos de situar la reflexión filosófica en el núcleo problemático que desde sus orígenes hasta Heidegger constituye el motivo central y justificación epistémica de esta disciplina, han continuado y se renuevan sin cesar. La Facultad de Filosofía de la Universidad Iberoamericana, fiel a su tradición, ha puesto siempre especial énfasis en esta temática, con permanente esfuerzo de actualización. En esta oportunidad nos ofrece la traducción del original francés de Gibert, publicado en 1994. El autor justifica su obra como un intento de comprender la metafísica a la luz de las grandes orientaciones de su cultivo desde los griegos, pero no como un panorama cronológico, sino mejor sistemático. Que a su vez se propone como una introducción conceptual a un trabajo de mayor aliento, que el autor promete, sobre la “diferencia ontológica”.

El objetivo y el marco teórico de esta investigación se exponen en la Introducción. Al objetivo acabo de referirme. El marco teórico consta de una revisión histórica del concepto y del sentido de la metafísica como “ciencia primera”, mostrando cómo el cambio del concepto de “ciencia” en la Modernidad determina un peculiar viraje que llega hasta Husserl. La corriente fenomenológica (o quizás, para respetar el plural del autor, las corrientes fenomenológicas) son un segundo eje desde donde visualizar las preguntas metafísicas y articularlas. Aquí tanto Husserl como Heidegger son inexcusables. Y finalmente llegamos al por qué del título: “En nuestros días, las objeciones más fuertes contra la metafísica se refieren a su pretensión de expresar el sentido último de lo real... Algunos autores intentan restaurar la necesidad (y por ende la posibilidad) de un sentido mostrando la contradicción de un sin sentido absoluto... [p. 25] [Pero] queda claro que la argumentación por retorsión es limitada... [p.26] ... deberíamos ampliar el campo de esta reflexión más allá de nuestros meros enunciados... Todas nuestras expresiones manifiestan nuestro acto interior y por él quedan medidas. Pero la necesidad de la relación entre nuestro acto y lo fenómenos existenciales es más difícil de mostrar que entre el acto y la proposición lógica. Nuestra obra quisiera ponerla en obra mostrando cómo el acto que anima a la proposición racional está enraizado en una dimensión ética [p. 27] El principio no se impone fuera de nuestros actos ... Fundamento universal, no reduce a sí nada de aquello que funda. Es simple. La cualidad de la simplicidad conviene a aquello que, multiplicándose, no pierde su identidad y asegura el precio inestimable de sus múltiples manifestaciones” [p. 30].

Esta propuesta se articula en varios pasos, cada uno de los cuales constituye un capítulo. En el primero (“Una disposición fundamental”), revisa sistemáticamente las tres vías de arribo a la dimensión metafísica a partir de una jerarquización de los contenidos cognitivos: 1. la técnica, sabiduría, la ciencia; 2. la inteligencia y voluntad; 3. la admiración. Estos niveles de arranque y comprensión no se anulan entre sí sino que se integran y permiten, en su conjunto, superar unilateralidades. Por eso el autor sostiene que una caracterización de la “ciencia primera” requiere todos estos aportes, que permiten caracterizarla no como la ciencia más universal por abstracción (tentación siempre presente) sino como la más elevada, definida por las condiciones del acto del espíritu.

Los tres capítulos siguientes reconstruyen el entramado conceptual complejo del área. En primer lugar, aquellos que corresponden a la tradicional “ontología” (sustancia, esencia, accidente, forma, materia, individuación). La impronta escolástica, en versión tomista, es notoria. Los otros dos se ocupan de sendos temas que intersectan la teoría del conocimiento con la antropología: la sensibilidad y el entendimiento. Aunque también estamos en presencia del tradicional esquema escolástico, se cuenta ya con contenidos modernos, sobre todo al incorporar la concepción de un a priori de la sensibilidad. Los temas del conocimiento y su justificación ocupan el capítulo quinto, donde se contraponen, aunque matizadamente, el empirismo y el idealismo. El capítulo sexto analiza el caso especial del conocimiento en las ciencias exactas: física, matemática, axiomática. La antigua teoría de la abstracción, en relación con la operación de trascendentalización (cuyo uso sistemático es propio de la segunda etapa de la filosofía moderna) es tema del capítulo séptimo, que en su última parte arriba al punto nodal de la relación inteligencia- ser.

El autor proponía también reflexionar desde la ética y éste es el tema del último capítulo: cómo se pasa del saber a la ética. Aquí estamos en el área temática de la persona: el asombro revela al espíritu cognoscente un deseo de apertura a lo que no es él, hace presentir la profundidad que está del otro lado del yo. Precisamente el fracaso de esa comunicación, a juicio del autor, es la angustia: el deseo de apertura se percibe a la vez como necesario e imposible. Desde la orientación a lo otro (acto fundamental de amor) la búsqueda del principio se reorienta. El principio buscado, que aparecía como una norma universal y necesaria, unificadora, se muestra con otro perfil. Se ve el peligro de la unificación absoluta, de la obsesión del “uno” en detrimento de lo múltiple. Lo múltiple es lo que permite, ya en dimensión ética, plantear el límite, plantear la responsabilidad.

Una breve conclusión señala los puntos fundamentales alcanzados por la obra, a juicio de su autor: el principio articula ente y espíritu, se lo busca en una universalidad diversificada, hallando en la persona la realización concreta del principio, cuya excelencia no es privilegio sino responsabilidad ética.

Como vemos, la ahora es rica en sugerencias para releer y actualizar los antiguos conceptos escolásticos, que constituyen en definitiva la vértebra de esta obra. No se trata, está claro, de un manual para enseñanza de la disciplina, sino de una aproximación a su comprensión que supone algunos conocimientos filosóficos, pero que es fácilmente asequible. Con buen criterio, el autor limita su bibliografía a las obras que efectivamente ha usado y citado, no todas las que han acompañado su anterior reflexión. Las que efectivamente usó nos dan, pues, un perfil suficientemente recortado del enfoque temático. Como no podía ser de otro modo, la presencia predominante es Aristóteles, seguido parejamente por Platón, Descartes, Kant, Leibniz, Hegel y Heidegger. Aunque Tomás de Aquino sólo aparece con dos obras (el comentario a las *Sentencias* y el opúsculo específico sobre el ente y la esencia) la corriente escolástica está representada holgadamente por la cita reiterada de algunos de sus mayores representantes contemporáneos: De Finance, Forest, Wilson, Lacroix, Lonergan, Maritain, y otros. No han quedado fuera los Santos Padres, en especial S. Agustín, ni filósofos y epistemológicos contemporáneos como Bachelard, Carnap, Husserl, Jaspers, Merleau Ponty y otros. He mencionado estas citas, que no son eruditas (justificación de una exposición) sino de real utilización, para mostrar qué tipo de propuesta en concreto plantea el autor: incorporar al tronco esencial de las intuiciones antiguas (platónico aristotélicas y cristianas) aquellos aspectos del pensamiento moderno y contemporáneo que sean compatibles, sin prejuizar ni insistir excesivamente en las diferencias metodológicas e incluso teóricas globales, que los propios pensadores han visto. Aunque en algún sentido esta metodología podría ser criticada, da un resultado positivo al remozar y presentar estas ideas de un modo más asequible al interesado actual.

* * *

ALFREDO ZECCA- RICARDO DÍEZ (compiladores), *Pensamiento, poesía y celebración. Homenaje a Héctor Délfór Mandrioni*, Buenos Aires, Ed. Biblos, 2001, 351 pp.

Héctor D. Mandrioni, maestro de varias generaciones de pensadores católicos, ha cumplido 80 años. Este volumen quiere ser una expresión de esa celebración. Han sido convocados amigos y discípulos, de diversas proveniencias, edades y especialidades. Cada uno aportó desde su perspectiva y uno de los compiladores, Ricardo Díez, explica así la organización del volumen: “A pesar de la zigzagueante sucesión cuyo único propósito es ofrecer un orden de publicación, se dibuja una línea. La diversidad y riqueza de los aportes pasan de la libertad humana a la cuestión de Dios. Este recorrido recoge las distintas experiencias individuales de los que se han cruzado en el mundo con la persona de Mandrioni” (p. 11). Resulta difícil para quien ha participado en esta celebración comunitaria, exponer objetivamente el contenido. Y además lo hace el Prólogo de manera concisa y exacta, justificando esa línea ascen-

dente mencionada. Por eso nada mejor que transcribir dichos párrafos (pp.9-11).

En la difícil tarea de tener que presentar en orden los diversos trabajos conviene, como tantas veces lo hemos hecho, escuchar en primer lugar al doctor Héctor D. Mandrioni en su escrito “Libertad y técnica entre la ineficacia y la alienación”. Otro matiz de la cuestión de la libertad es aportado por ... el doctor Edgardo Albizu, en su artículo “La apariencia exhaustiva de la libertad”. El tema de la técnica es continuado por ... Jorge Eduardo Fernández, “De la pregunta por la técnica a la esencia de la poesía y... la licenciada Silvia del Luján Di Sanza: “El concepto de técnica de la naturaleza y la analogía con el arte en la Crítica del juicio de Kant”. Continúa la temática antropológica el poeta Ignacio J. Navarro con “Vigencia de Adán”. En un estilo muy diferente el hombre es pensado a partir de textos de Husserl por la doctora ... Julia Iribarne, su trabajo recorre el camino “Desde la síntesis pasiva hacia la identidad personal”. Variando nuevamente la mirada tenemos a la doctora María Celestina Maggi de Gandolfi ... con su aporte “Transgredir la razón humana”. Otro aspecto humano lo ofrece la licenciada María Luisa Malbrán con “La comunión”. Un nuevo matiz introduce el doctor ... monseñor Alfredo Zecca, al titular su trabajo “Ecclesia Mater. La purificación de la memoria histórica y la petición de perdón”. En la mirada antropológica no puede faltar la corporeidad, y de ella se ocupa la licenciada Alicia Pochelú ... con “El enigma del cuerpo”. Porque su visión surge de Maurice Merleau-Ponty es posible continuar la ordenación con el artículo de la licenciada Graciela Rolón ... “La paradoja de Cézanne: vida y obra”.

Algunos se ocupan de cuestiones éticas. Entre ellos está la licenciada Luisa Ripa ... “El yo personal y su sorprendente dignidad”, y el doctor Ricardo Maliandi ... con “Principios y situaciones”. Otros ponen de relieve la problemática psicológica, la licenciada ... María Cristina Grifa: “La noción de verdad en el psicoanálisis” y el doctor Raúl Ballbé ... quien tituló su colaboración “En torno al delirio”. Completa el cuadro de disciplinas humanas el aporte ... del doctor Martín Laclau... “La sentencia judicial desde la perspectiva de la teoría egológica del derecho”, la doctora Celina A. Lértora Mendoza... “Política y teoría del género” y la licenciada ... María Luisa Baroni, que a partir de un artículo de Mandrioni ofrece “La misión del educador”.

Hay otros autores que escriben a partir de conferencias o textos del homenajeado. La profesora ... María Silvia Ortellí de Martínez Subiría se inspira en una jornada dictada por nuestro querido maestro en Olavaria: “El amor como vocación”. Profundiza la temática el doctor Ricardo Ferrara... “La vocación, la palabra y el amor. Correspondencias”. Inspirados también en Mandrioni encontramos dos artículos cercanos, el de la doctora Carmen Balzer ... y el de la doctora Graciela Maturo... El trabajo de la primera se titula “El filósofo y el poeta”; el de la segunda, “La dignificación de la poesía en el pensamiento de Héctor Délfor Mandrioni”. Desde la reflexión poética se pasa a su ex-

presión en los versos ofrecidos por dos reconocidos poetas: Florencia Güiraldes, con “Tierra verbal” y Roberto Glorioso, con “Poemas”.

En la tarea sobre el lenguaje encontramos a la licenciada Teresa Herraiz de Tresca ... que escribe “Nostalgia de Dios, conciencia del mal: Fray Luis de León”. Acompaña esta inquietud la licenciada María Gabriela Rebok ... que expone “El núcleo trágico en el pensar contemporáneo. Esplendor de la tragicidad en la figura de Antígona”. La licenciada María Raquel Fischer ... se ocupa de “Una lectura de la Divina Comedia: Dante y la fraternidad del misterio”. El doctor Mario Caimi ... escribe “Theodor W. Adorno anda sobre el mar”. Finalmente, la doctora Lucía Piossek Prebisch ... ilumina “El lenguaje en Nietzsche”.

Un último tramo se cumple a partir del aporte de la doctora Marie-France Begué ... “La ‘función-meta’ como incentivo del pensar”. Reúno con ella el trabajo de la doctora María L. Lukac de Stier ... “Creación divina y creación humana. Hobbes y Tomás de Aquino”, la colaboración del doctor Roberto J. Walton ... “Fundamentos de la tensión teologal en la metafísica de Zuviri” y finalmente el de Ricardo Oscar Díez ... “Hermenéutica de la cuestión de Dios”

Como puede apreciarse, hay mucha variedad y riqueza en estas contribuciones que van desde la poesía a trabajos de ciencia médica, pasando por todos (o casi) los abordajes filosóficos, diversas perspectivas teológicas y análisis literarios. No es el caso comentar uno a uno señalando sus méritos. En cambio, quisiera mencionar el valor que me merece el proyecto en sí, el homenaje. Recordar a los maestros, en una época en que cualquier magisterio parece desacreditado, y hacerlo con una obra intelectual y perdurable que es el libro, y no con un discurso de circunstancias o una cena, es un ejercicio de fortalecimiento de la memoria y la esperanza. Es una apuesta por los valores del espíritu más allá de cualquier coyuntura desmoralizadora. Es un acto de justicia para con los mayores, sobre cuyas espaldas vamos, aunque no lo reconozcamos. Es un acto de amor y amistad entre los hombres, capaz de reunir en torno a una figura modélica, seres muy distintos en todo sentido, pero que se respetan y se reconocen como miembros de una comunidad que nos recoge a todos, con nuestras identidades y nuestras diferencias. Por todo esto y mucho más que puede decirse, una obra como ésta es digna de reconocimiento y de imitación.