
**XXII Congreso de la Asociación Latinoamericana
de Sociología (ALAS)
Universidad de Concepción. Concepción, Chile,
12 al 16 de octubre de 1999**

La Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) había realizado su IX Congreso en Chile, en 1972. Nuevamente, pero esta vez con una particular muestra de reanimación y efervescencia de debates —a la luz de la historia transitada—, la comunidad sociológica latinoamericana volvió a reunirse en Chile en el XXII Congreso de ALAS. Dicho congreso se realizó en la Universidad de Concepción, del 12 al 16 de octubre de 1999.

Acontecimientos peculiares bordearon al mismo. Fechas caras a la historia del país: el 12 de octubre se pudo asistir a una gran marcha y acto reivindicativo precisamente en Concepción, en la región del Bío-Bío, tierra de mapuches y otras comunidades indígenas. El 16 de octubre, por otra parte, se cumplía un año de la detención del dictador Pinochet en Gran Bretaña. El clima del Congreso no podría haber estado, creemos, mejor acompañado.

El Congreso contó con la participación de alrededor de mil seiscientos investigadores, docentes y estudiantes de ciencias sociales que llegaron desde diversos países: Brasil, Uruguay, Chile, Argentina, México,

Guatemala, Perú, Paraguay, Puerto Rico, Cuba, Ecuador, Bolivia, Venezuela, Colombia; y casos puntuales de ponentes de España, Francia, Canadá, Suecia, Holanda, Alemania, Inglaterra, Estados Unidos, Finlandia, que estudian en sus universidades problemáticas latinoamericanas. Se organizaron veintitrés comisiones de trabajo, ocho mesas redondas y seis conferencias magistrales. Las comisiones se organizaron bajo los siguientes títulos: Pensamiento latinoamericano y teoría social; Reestructuración económica internacional, Globalización y Estados nacionales; Modelo económico dominante, exclusión social y alternativas de desarrollo; Reformas del Estado, políticas públicas y sociales; Sistemas políticos y transición democrática; Violencia, seguridad ciudadana, Derechos Humanos y gobernabilidad; Educación, ciencia y tecnología; Innovación, tecnología y sociedad; Universidad y sociedad; Sistemas de salud y seguridad social; Cultura política, información y comunicación de masas; Dinámica geográfica y cambio social; Ciudades latinoamericanas, servicios urbanos y pobreza; Empleo y trabajo asalariado: ruptu-

ras conceptuales y empíricas; Crisis agropecuaria, globalización y alternativas campesinas; Medio ambiente y desarrollo sustentable; Regiones, desigualdades e integración nacional; Género, sexualidad y familia; Juventud: problemas y perspectivas; Deporte, esparcimiento y sociedad; Etnias, culturas y religión; Metodologías de la investigación social; Procesos de integración regional y subregional en América Latina y el Caribe.

El trabajo en las comisiones fue muy grande en cantidad (alrededor de seiscientas ponencias) y dispar en calidad. Este hecho produjo algunos inconvenientes organizativos: por la cantidad de participantes no previstos, confirmaciones de ponencias tardías, ausencias no justificadas de ciertos expositores (que creerán estar en un nivel tal vez demasiado alto como para asistir a “estos encuentros multitudinarios y de temas tan dispares”), etc. Aun con todo ello, es siempre de celebrar este encuentro bianual de la Asociación, la avidez de los participantes, la forma y el esfuerzo con que cada Universidad convocante trabaja antes y durante el mismo, y el saldo positivo que nos queda en el transcurrir de los días transitados en forma “exhaustiva”.

En la Asamblea final del Congreso, los sociólogos manifestaron –en una declaración consensuada– la voluntad de consolidar la vocación crítica de ALAS y su compromiso con la democracia, la justicia social y el reforzamiento de las economías

internas y las políticas de redistribución de la riqueza.

Se dejó expresada la importancia de dicho compromiso más aún a la luz de dos décadas vividas de políticas neoliberales y ajustes estructurales que provocaron y provocan estancamiento, exclusión social y pérdida de soberanía nacional, lo que enfrenta y desafía al pensamiento crítico a contribuir y construir caminos alternativos. Según la misma declaración, “la gran mayoría de los latinoamericanos no cuenta con empleos formales y derechos sociales básicos o está en riesgo de perderlos, en condiciones de gran fragmentación social y de debilitamiento de todas las instancias democráticas de nuestras sociedades”.

El tema central de la convocatoria del XXII Congreso de ALAS fue: “¿Hacia dónde va América Latina?”. No faltaron voces de quienes plantearon que, quizás, la pregunta hubiera debido ser: “¿Cómo está América Latina?”, en una especie de fase previa y necesaria para la siguiente reflexión. Cabe recordar que el tema convocante del congreso de ALAS anterior había sido: Por una democracia sin exclusiones ni excluidos.

La diversidad fue un tópico dominante en el XXII Congreso. En muchas ocasiones actuando en beneficio de los debates planteados, en otras creando intervenciones díscolas que tendieron más a la disputa intelectual menor, por un espacio individual de poder transitorio, que para servir a una provechosa crítica.

Se destacó en el acto de apertura el discurso de Emir Simão Sader (presidente de ALAS) que recordó con buen tino recoger y renovar los aportes de destacados exponentes latinoamericanos que han luchado por su pueblo, como Luis Emilio Recabarren y Salvador Allende. Cuestión no menor cuando de ejercicio ético de la profesión se trata y cuando se entiende que los científicos sociales no debiéramos quedarnos en la pura retórica de aportes intelectuales, sino enfrentar y confrontar críticamente “las múltiples dimensiones en que se ejerce de manera inhumana y arbitraria el monopolio legal de la violencia en nuestro continente”.

También hubo voces de compromiso cierto con el fortalecimiento del espacio académico y de investigación –y por ende del desarrollo científico y cultural– en las universidades públicas, con sus presupuestos y dinámicas puestos en “jaque” y “encrucijadas” día a día.

En buenahora se dio cabida y recogieron los aportes teóricos y empíricos de organizaciones que no están originadas o vinculadas necesariamente desde el espacio universitario a la participación del Congreso. Nos referimos a organizaciones y

movimientos sociales que plantearon en el espacio del Congreso reivindicaciones de derechos de distinta índole (movimientos u organizaciones de jóvenes, mujeres y pueblos indígenas).

Por último, un hecho de suma importancia fue la mirada y la “revisita” que se hizo, desde este fin de siglo, hacia aportes de los fundadores de la sociología y la recuperación de intelectuales de países latinoamericanos pioneros de la disciplina, “que supimos conseguir” y conocer con más profundidad. Aportes que, particularmente en la Argentina, son –muchas veces– poco abordados y estudiados. Hacemos referencia a exponentes como Gino Germani (Argentina), Florestán Fernandes y Paulo Emílio Salles (Brasil), J. C. Mariátegui (Perú), Severo Martínez Peláez (Guatemala), González Casanova (México) y J. Martí (Cuba) entre otros.

El próximo Congreso se efectuará en la ciudad de Guatemala, del 2 al 6 de julio del año 2001, coincidentemente con el 50° aniversario de ALAS.

Andrea Bolcatto
Universidad Nacional
del Litoral

**Kamen, H. *Felipe de España*.
Madrid, 1998, 364 p.**

Puede suceder con frecuencia que un libro sea objeto de una o varias reseñas críticas. Pero, esto puede ser particularmente significativo cuando al mismo tiempo se convierte en el centro de debates y controversias, mucho más si –como en el caso que nos ocupa– tenemos en cuenta que han sido numerosas las obras producidas en torno del cuarto centenario de la muerte de Felipe II. Sin olvidar su contundente éxito editorial, nos interesa reflexionar sobre algunos aspectos de *Felipe de España*, y señalar que analizamos su octava edición, pero que ha sido reeditado por lo menos dos veces más hasta el momento, llevando por tanto diez ediciones desde su primera publicación en 1997.

Se trata de un estudio basado en la correspondencia inédita del rey y de un relevamiento de éstas y otras fuentes documentales en distintos archivos europeos. Al mismo tiempo, se utilizan las obras que previamente se han ocupado de la vida del monarca con el propósito declarado de correr el velo misterioso que ha ocultado, por mérito –en muchos casos– de la desinformación, al verdadero Felipe II y arro-

jar así nueva luz sobre las actitudes del rey y delinear un sorprendente y novedoso perfil.

Los tratamientos que ha merecido el tema a lo largo de cuatro siglos han dado como resultado una imagen en la que predominan matices negativos que afectan parte o la totalidad del reinado del segundo Felipe. En general, esto podría atribuirse a la buena calidad de las obras de los enemigos declarados del rey tanto como a la mediocridad de sus defensores. En este libro se intenta una lectura renovada del rey desde sus propios testimonios contextualizados en los tiempos y lugares que son pertinentes en cada caso, y se puntualizan las diferencias o coincidencias con el tratamiento del tema por los autores que se ocuparon de él con anterioridad.

En cualquier caso, no parece tarea sencilla lograr la interpretación de las acciones políticas de los actores sociales conjugándolas con las actitudes personales, pues resulta difícil diferenciar el político del hombre, el individuo que ocupa circunstancialmente el trono y la función real que él ejerce.

El seguimiento para delinear la trayectoria vital del rey comienza con la parte destinada a estudiar la formación del heredero del trono; en ella desfilan los personajes que dejaron una huella en la formación del joven príncipe, la influencia materna, los ayos y tutores encargados de su formación erudita. Sus afectos, su niñez solitaria, la vida cotidiana en la Corte, su temprana participación en la política a pedido de su padre y las marcas que esta dedicación dejaría en su percepción del mundo.

El autor se ha propuesto en realidad producir una biografía que permita comprender las motivaciones que inspiraron las decisiones públicas de Felipe II. Sin embargo, en algunos casos el análisis de esas motivaciones con criterios o categorías que exceden el contexto que las produce corre el riesgo de convertirse en justificación, con el objeto de “desactivar” la imagen clásica de Felipe producto de la “leyenda negra”. En este sentido, encontramos –por tomar un ejemplo– un rey que aparece flexible en la Dieta de Augsburgo o suavizando cuestiones religiosas durante su permanencia en Inglaterra.

La mitificación del soberano como “el demonio del sur” en consonancia con el odio hacia España en el marco de las “guerras de religión” es –como ha sido reconocido por los especialistas–, en gran parte, resultado de una guerra ideológica que las potencias protestantes alimentaron con el objeto de debilitar a la “monarquía hispánica” y a su rey. Pero son importantes

los argumentos para resaltar que –estas premisas responden a una argumentación sólida, ya sostenida por el autor en otras obras de su producción– la “monarquía católica” no pudo o no supo estar a la altura de los publicistas opositores y nunca respondió en el nivel adecuado fabricando una imagen favorable si exceptuamos el caso portugués. Sin embargo, es difícil suponer que se tratara de un reinado fuertemente condicionado a nivel nacional e internacional, un poder alejado de lo que supone la calificación de “absoluto” que impidiera, en definitiva, la atribución a la persona del rey de los éxitos o fracasos con carácter de exclusividad.

La multiplicidad de frentes convergentes vuelve exiguos los recursos de una monarquía exigente y exigida. Presionado por situaciones conflictivas simultáneas, Felipe II aparece justificado en sus decisiones y definido como un monarca que amaba la paz y en consecuencia odiaba la guerra. Pero, ¿se trata de un pacifismo resignado porque no tiene ejército y marina permanentes o de un verdadero irenismo inspirado en la lectura de escritos erasmianos traducidos para él?

Nos encontramos ante un monarca que sabe tomar decisiones por cuenta propia aunque realice las necesarias consultas previas. Sus acciones son meditadas y se guían por un conjunto de principios que rigen los actos de quien es responsable de la mayor potencia mundial del tiempo. En todo caso, forman parte de un estilo personal

que, aunque ha sido criticado, no es muy diferente del que caracteriza a otros de sus contemporáneos o de los nuestros, como ya había señalado G. Parker. Las críticas a las decisiones regias aparecen así como parte de los riesgos asumidos por un hombre poderoso que se ha convertido en el más temido y odiado del mundo; alguien que, aun en los momentos en que su salud estuvo seriamente comprometida, quiso mantener el control de su gobierno y de todos los asuntos relacionados con él. Teniendo en cuenta este alto nivel de participación, resulta difícil eximirlo de responsabilidades ante decisiones como las tomadas frente a los graves incidentes de Aragón.

La comparación con otros estados europeos da como resultado la representación de un sistema de gobierno en el que la autoridad del rey no es absoluta, entendida en sentido despótico. La imagen tradicional de un gobierno centrípeto y personalista cede lugar a un sistema en el que las consultas con sus entornos son permanentes y en el que se asigna un papel importante a la información y el consenso. Sin embargo, aunque se acepte el peso que tenía el contexto en las prácticas de los soberanos, no deja de sorprender la afirmación de Kamen al decir que los gobiernos del siglo XVI no se regían por una política y actuaban sobre los hechos. Tal vez podríamos coincidir en la afirmación de que tenían una política que debieron adaptar, cambiar o resignar en distintos momentos, pero esto no significa que carecieran de ella.

El rey es definido como un verdadero humanista y mecenas en la Corte, tiene preocupación por la ecología y manifiesta interés por la protección del equilibrio ambiental. Sin embargo, esto no es un obstáculo para que sea declarado amante de la caza y de la pesca. Se destaca su interés por los súbditos americanos, su protección a Las Casas y la recepción de una delegación de indios de Chiapas; pero al mismo tiempo, luego de alguna resistencia, apoyará las reglas sobre la “pureza de sangre” o utilizará los mecanismos que le provee la Inquisición para conseguir un mayor grado de control en sus territorios. Frente a hechos y actitudes que pueden considerarse opuestas, nos preguntamos si es posible pretender coherencia en un personaje tan complejo, esperando introducir en sus acciones una uniformidad que la realidad no tuvo, o si por el contrario, se deben mostrar las contradicciones y la ambivalencia, el juego de tendencias encontradas que forman parte de las distintas manifestaciones que tuvo como hombre y como rey. En todo caso, el personaje se ha construido siguiendo su articulación en diferentes contextos, a través de miradas que rescatan cambios de ritmo, intensidad y contenido en una larga actuación política.

Los estudiosos de Felipe II reconocen los aportes para el tratamiento de la vida y la época del soberano de las biografías – entre otras– de Pierson y Parker, especialmente de este último, quien ha propuesto un Felipe II en consonancia con los condi-

cionamientos del contexto y comparándolo con figuras políticas del siglo XX, si bien con resultados diferentes de los que arriba Kamen. Reconociendo la validez de estos estudios, el autor aspira a un grado de originalidad pretendida como absoluta.

En una apuesta por desmitificar la imagen lúgubre del rey, Kamen, al construir una biografía de Felipe II en la que la vida del rey sirve de centro que articula la narración de los hechos, elige redescubrir al hombre para llegar al político y en este sentido logra una visión del rey que ha sido recibida con beneplácito por un numeroso público. La difusión lograda por su obra ha superado el hiato entre la producción de los investigadores y el gran público que ha sido objeto de tantas preocupaciones

académicas y debates. Felipe II es objeto de discusión y comentario en ámbitos mediáticos desde una nueva perspectiva y trasciende las preocupaciones del análisis exclusivamente científico. Avalado por la significativa producción de un hispanista que aporta una nueva mirada sobre el monarca, el resultado es una obra de síntesis en la que no falta la reflexión y las contradicciones de las que no estaba exento un rey que podía admirar “El jardín de las delicias” de El Bosco o las “Metamorfosis de Ovidio” de Correggio.

María Luz González
Universidad Nacional de
Mar del Plata

Edelmayer, Friedrich (dir.)
***Die Korrespondenz der Kaiser mit ihren Gesandten in Spanien.*¹**
Vol. 1: Arno Strohmeyer (ed.), *Der Briefwechsel zwischen Ferdinand I., Maximilian II. und Adam von Dietrichstein 1563-1565.*²
Viena-Munich 1997.³

El reinado de Felipe II ha concitado con insistencia en los últimos meses la atención de los investigadores con motivo de la conmemoración del cuarto centenario de su muerte. El libro que analizamos se ocupa de tres años de su reinado y no es de ningún modo el resultado de un interés provocado por las “circunstancias”, sino muy por el contrario una obra que se enmarca en una línea de producción que los responsables vienen trabajando con seriedad hace ya algún tiempo.

En este caso, el estudio de un cortesano itinerante revela diferentes aspectos hasta ahora desconocidos de la rica y compleja realidad de la segunda mitad del “largo” siglo. El análisis de la correspondencia que intercambiaron durante tres años (1563-1565) Fernando I y Maximiliano II con Adam de Dietrichstein, quien fue representante de ambos Emperadores en Madrid desde 1563 hasta 1573, nos ofrece esta oportunidad. Se trata de un conjunto epistolar sobre diversos aspectos de naturaleza política, temas familiares y financieros entre otros. Es importante destacar que, a causa de la Guerra de los Treinta Años,

la correspondencia de Dietrichstein se dispersó, de modo que hoy no sólo encontramos cartas en Viena o en Brno, en la República Checa, sino también en el norte de Alemania. En este sentido, para completar en parte la información, se ha tomado en cuenta también la que procede de sus contactos con Harrach.

El cuidado trabajo de Introducción que precede a la correspondencia hace posible una adecuada contextualización de los temas que se abordan en la obra y plantea la problemática respecto de la validez científica de estos documentos como testimonio reconocido en la actualidad. Realiza una puesta al día del tratamiento que el tema ha merecido en la historiografía específica y se propone su abordaje con una mirada multidisciplinar.

Al mismo tiempo, se tratan aspectos significativos tanto acerca de la frecuencia, retrasos y pérdida de los envíos, como de los inconvenientes derivados de las diferencias idiomáticas. Las críticas al Estado y la inseguridad de los caminos, tanto como a los plazos en que se recibían los mensajes son abundantes. Es necesario des-

tacar el aporte que este estudio significa en especial para la historia de las comunicaciones en el ámbito internacional.

El origen de los Dietrichstein es revelado a través de un análisis pormenorizado que se remonta a 1508 cuando Pancracio –abuelo de Adam– logró por sus habilidades en las guerras contra turcos y húngaros un lugar entre la más alta jerarquía nobiliaria. Luego de obtener rangos y propiedades, cuando la familia tenía un lugar envidiado en la Corte Imperial nació Adam, quien fue educado de acuerdo con las altas ambiciones familiares y entró al servicio de los sucesivos emperadores. Su rol como intermediario en los asuntos españoles se reforzó a raíz de su casamiento con Margarita de Cardona, miembro de la alta nobleza aragonesa.

Luego de destacadas intervenciones en la Corte Imperial y como mediador en conflictos del Imperio, Adam fue designado en 1562 embajador en la corte de Felipe II. Mientras cumplía este cargo, desempeñaba la función de ayo de los hijos de Maximiliano II, cuidando de la educación de Rodolfo y Ernesto durante su permanencia en la Corte de Madrid entre 1563 y 1571.

El viaje de los archiduques tiene relación con una complicada trama en la que interactúan los conflictos sucesorios, la situación de don Carlos y los vaivenes de la política internacional

En todo caso, a través de las cartas podemos acceder a numerosos datos sobre la vida en la corte de Felipe II, las mentalida-

des y el entorno social, los planteos políticos, los territorios por los que son transportadas dichas cartas y las particularidades de sus autores. Para el análisis cuantitativo se utilizan gráficos que muestran el tiempo que tarda la correspondencia, las modalidades de envío y la incidencia del clima en los recorridos.

Sin duda, estas fuentes deben ser confrontadas con otras de distinta procedencia, pero eso no invalida su importancia como testimonio de la época que las produjo y como un material valioso para su reconstrucción.

La obra es el resultado de años de trabajo en archivos con el fin de recopilar y transcribir los documentos seleccionados. En este tomo se da a publicidad la correspondencia entre los emperadores Fernando I y Maximiliano II con Dietrichstein en los años 1563-1565. El director, Friedrich Edelmayer, va a publicar por lo menos 12 volúmenes más de la correspondencia de los emperadores con sus embajadores en España hasta el final del gobierno de Felipe II. El segundo tomo (1566-1567) ya está en curso de publicación. Los documentos han sido acompañados de una minuciosa explicación sobre las normas de transcripción, condiciones de la edición y análisis de los textos en alemán moderno, castellano y latín. Para facilitar el acceso a la correspondencia, cada carta está precedida de un resumen bilingüe alemán y castellano.

La correspondencia revela datos acer-

ca de temas que exceden el marco cronológico estricto de su redacción, tales como la abdicación de Carlos V, el sistema bipolar de poder de la dinastía Habsburgo, la política de alianzas matrimoniales, las luchas contra los turcos, la dependencia financiera de Viena respecto de Madrid y agudas reflexiones sobre las relaciones internacionales, en especial, las que hacen referencia a los reinos de Italia y los Países Bajos en los años previos al estallido de los conflictos. Pero, el viaje a España de los archiduques, la política dinástica de Maximiliano II y la vida cotidiana en Madrid son los aspectos más frecuentados en la obra.

Un tema significativo es la participación del embajador imperial en los preparativos para la boda de Ana –hija de Maximiliano II– primero con don Carlos –hijo del rey– y más tarde con el mismo Felipe II. En 1568 Felipe II nombró a Dietrichstein miembro de la Orden de Calatrava; la familia de Dietrichstein recibió por las encomiendas asignadas durante todo el siglo XVI e incluso en el siglo XVII una renta aproximada a los 33.000 reales. Esta recompensa y otras concedidas por el Imperio en relación con las ayudas conseguidas de Felipe II para las guerras contra los turcos consolidaron la fortuna del embajador y su familia.

Junto al tratamiento de importantes asuntos de Estado, encontramos información sobre la vida y la corte de Madrid, sus problemas financieros, las repercusiones

que tienen las decisiones reales, aspectos relevantes de los contactos entre el Imperio y los dominios hispánicos, y sobre las representaciones muchas veces estereotipadas y prejuiciosas que se tenía de los españoles fuera de la Península. En este sentido, Dietrichstein ofrece una nueva mirada –entre tantas posibles– de un privilegiado observador que propone su impresión sobre la personalidad reservada de Felipe II.

El funcionamiento de la monarquía hispánica se manifiesta a través de un observador de posición privilegiada, desde lugares que producen nuevos interrogantes y aportes sobre la maquinaria y funcionamiento del “aparato” estatal.

Un fuerte desafío en la contextualización y trabajo de archivo es afrontado por los responsables. En definitiva, el mérito consiste en haber logrado conjugar la publicación de fuentes hasta aquí inéditas y a la vez darle sentido y presencia suficiente como para recrear aspectos que configuran una época, formas de representación de una sociedad, reconstrucción de un espacio. Política, cotidianeidad, mentalidades y comunicación están relacionadas merced al análisis que podemos hacer a través de estos valiosos testimonios de los actores sociales y de sus vinculaciones con las instituciones y el contexto del que son producto y que a la vez modifican con sus prácticas.

Por constituir el resultado de una sistemática y exhaustiva investigación de varios años, por su originalidad, y por el ade-

cuado tratamiento metodológico, no dudamos en calificar esta obra como una valiosa aportación para los estudios de la se-

gunda mitad del siglo XVI cuya consulta resulta ineludible para quienes se propongan su conocimiento.

María Luz González
Universidad Nacional
de Mar del Plata

Notas

¹ Trad: *La correspondencia de los Emperadores con sus embajadores en España.*

² Trad: *La correspondencia entre Fernando I, Maximiliano II y Adam de Dietrichstein 1563-1565.*

³ Agradezco a Juliana Rodríguez por su ayuda en la traducción de los textos en alemán.

**Pelosi, H. Argentinos en Francia
franceses en Argentina. Una biografía colectiva.
Buenos Aires, Ciudad Argentina, 1999. In 8°, XXIV-527**

En abarcadora descripción de hechos empíricos sobre pruebas testimoniales compulsadas en archivos públicos y privados de Argentina y Francia, la autora registra vinculaciones culturales y políticas franco-argentinas durante la primera mitad del siglo XX.

Acceder al texto supone una lectura en dos registros. El primero lleva a abordarlo en su conjunto ajustándose linealmente al índice temático que despliega el cuadro histórico montado sobre París y Buenos Aires hasta promediar el siglo XX, y señala al mismo tiempo otros itinerarios espacio-temporales orientados a un antes y un después del recorte privilegiado. El segundo registro ofrece la posibilidad de seleccionar tópicos, relevar aproximaciones a la Historia de las ideas y del pensamiento, a la Historia institucional y Biografía histórica, así como a los aportes económicos que se enuncian en repertorios de realizaciones franco-argentinas. En la intersección de esas dos modalidades de lectura, por efectos combinatorios, surgen interrogantes y argumentos como los que a continuación se anotan a manera de ensayo de interpretación.

Partiendo de una premisa rectora: la cultura nunca está desvinculada de las estrategias políticas (p. 502); aprendemos que *política y cultura* se asocian en motivaciones y prácticas de gobiernos e instituciones, en intereses de parisinos y porteños. La alternancia de regímenes, ideologías, hombres ilustres, condiciona la presencia o ausencia de vínculos y la solidez o fragilidad de las entidades creadas para institucionalizar realizaciones culturales. Acuerdos bilaterales promovidos por el Quai d'Orsay y la Universidad de París desde principios de siglo hasta 1997, suscriptos en casi su totalidad por la Universidad de Buenos Aires además de los gobiernos nacionales de turno, fundan el Instituto de la Universidad de París en Buenos Aires (IUP) y el *Groupement des Universités et Grandes Ecoles de France pour les relations avec l'Amérique Latine*. Entre otras fundaciones ésas figuran como referentes de la misión civilizadora de los franceses anhelada por el sector socioeconómico predominante en nuestro país. La elite porteña había concebido un dispositivo para movilizar gobiernos y fuerzas conservado-

ras argentinas, y para asociar políticos e intelectuales franceses. Las respuestas llegaron y complacieron las aspiraciones locales aunque finalmente —es necesario admitirlo— los resultados dan más satisfacción a los intereses foráneos que a los propios en tanto las interrelaciones no son ni recíprocas, ni simétricas (p.23). La mayoritaria afluencia de académicos franceses en la capital argentina pone en evidencia las estrategias de difusión de una cultura hegemónica, así como la voluntad de afrancesamiento de los receptores. El galicismo intelectual de la dirigencia argentina, deslumbrada con la moderna cultura francesa que excluiría vestigios colonizantes, no percibe sutiles huellas neocolonialistas. Por otra parte, creemos oportuno señalar que ponderar hechos y circunstancias de esta índole exige afinar la lógica histórica y prevenir estímulos nacionalistas xenófobos.

Al considerar *los protagonistas* anunciados en el título de la obra de Pelosi, anotamos primero los rasgos generales de *los argentinos en París*. Ellos participan de la “inexplicable voluptuosidad de la ciudad luz”, de salones, tertulias, sesiones de la Academia. En comunidad abierta junto a los escritores hispanoamericanos, comparten novedades de las corrientes filosóficas, literarias, científicas y fecundan el embrión de la literatura latinoamericana que estalla en la segunda mitad del siglo XX. En la galería de visitantes o residentes notables desplegada por la autora, fi-

guran desde Sarmiento a Enrique Larreta, pasando por Marcelo T. de Alvear, “un parisino consumado” que marca rumbos culturales desde su mansión en las afueras de París o desde su sillón presidencial en Buenos Aires. Junto a ellos están los “rastacueros”, personajes emblemáticos, sujetos que inspiran la frase *riche comme un argentin*. Don Polidoro, el personaje de ficción de Lucio Vicente López, encarna en expresivo retrato a los muchos rastacueros que llegaron a Europa en una *belle époque* sin ideas ni objetivos fijos pero con mucho dinero (p.21).

Los franceses que llegan a la Argentina aluvial en significativa cantidad forman parte de la inmigración calificada y ocupan el tercer lugar entre las colectividades, enseguida de la española y la italiana. Hacia 1920 decrece el número y no alcanzan más que al tres por ciento del total de desembarcos. Han llegado sucesivamente los Peyret, los Larroque, los Luro, los Bioy, los Daireaux. Siguen educadores, artistas de la talla de Carlos Thays, el paisajista, y escritores: Paul Verdevoye, traductor al francés del “Martín Fierro”, y Roger Caillois, promotor de la colección “Croix du Sud” publicada desde 1951 por Gallimard para difundir la literatura argentina. Y llega también procedente de San Pablo Fernand Braudel (p.399).

Todo lector que aborde el libro de Hebe Pelosi comprobará el rigor y precisión heurística de la autora en el tratamiento del complejo objeto que la ocupa. Ella

es doctora en Historia de la Universidad Complutense de Madrid, especialista en historiografía francesa e infatigable investigadora de temas referidos al área franco-argentina. La lectura de este libro estimula reflexiones acerca del origen y sostenida continuidad del galicismo intelectual entre nosotros. Estimula el sentido crítico para encontrar nuevos interrogantes y significados, para designar y conceptualizar el conjunto de intercambios descriptos. Nos preguntamos entonces cuál es el nombre adecuado para designar esas redes:

paternalismo, proteccionismo, cooperación, ¿“partenariat” cultural...? Además, ¿cuál ha sido y es la significación de lo latino y lo latinoamericano en Europa y América? Francia contribuyó a mediados del siglo XX a definir e identificar lo latinoamericano. En el presente, en los albores de un nuevo siglo, aparecen otras designaciones. Somos “lati-no-americanos”.

María del Carmen Ríos
Universidad Nacional del Litoral

Luis Alberto Romero
Argentina. Una crónica total del siglo XX.
Aguilar, Buenos Aires, 2000.

Argentina. Una crónica total del siglo XX registra año tras año los acontecimientos más importantes de la política, la economía, la sociedad, la cultura o el deporte a lo largo del siglo que está por terminar. Como sostiene su autor, Luis Alberto Romero, la obra se ubica “en un lugar intermedio entre la historia y los anales”. Además, es una de las muchas crónicas posibles que si bien contiene infinidad de datos, se limita a escoger una ínfima parte de los potencialmente disponibles cuya selección y ordenamiento implican, sin duda, una interpretación. Obra que invita a distintas lecturas; desde el punto de vista de la enseñanza de la Historia, puede constituir una herramienta de trabajo enriquecedora de la práctica cotidiana.

Cada sección de la *Crónica* corresponde a una década, y tiene una breve introducción, el apartado “Los aires de la década”, de apenas una carilla de extensión. En ese apretado espacio Romero ofrece lineamientos para una interpretación del período, un conjunto de claves que pasa revista y vincula entre sí los hechos y procesos que se refieren. Estos apartados son espacios para la interpretación en los que Romero logra

precisar “el tono” de la década en cuestión. Esto es claro desde el subtítulo que elige: para la década de 1970 es “De la euforia al espanto”, mientras que para la de 1990 es “Las dos caras de la fiesta”.

Presentados “Los aires de la década”, la obra se aboca al registro año por año de los acontecimientos, puesto que “la unidad real de la crónica es el año”. Allí, el texto central presenta la información agrupada por temas con símbolos que permiten identificarlos rápidamente y material gráfico variado y por demás elocuente, como fotografías, reproducción de afiches, diarios, revistas, publicidad, etc.

En la *Crónica* tienen lugar sucesos, tomados de las más diversas esferas de la realidad social, que marcaron la vida de los argentinos de este siglo: los cambios de gobierno, el mundo del trabajo, la guerrilla, la represión, la vida de los partidos políticos. Pero también las modas y los modelos, el radioteatro, los nuevos productos que aparecen en el mercado, catástrofes naturales y accidentes, eventos deportivos. Se refieren escándalos que conmovieron a la opinión pública, debates que concitaron su

atención (desde la historiografía al psicoanálisis, pasando por las vanguardias artísticas), cuestiones de la educación, las ciencias, las artes, visitas de renombre (sea Isadora Duncan, Le Corbusier o Stravinsky), publicidad, expresiones artísticas populares, los cambios en los medios de comunicación. Pero no se trata de un inventario; lo que interesa en todo momento es la sociedad. Es por eso que la *Crónica* aborda los efectos de los distintos fenómenos. Importa la recepción de los mensajes mediáticos, los precios de los productos, el público que los consumió, los horarios y audiencias de los programas de los distintos medios; en suma, todo lo que hable de quienes estaban allí.

La redacción es escueta y se evitan las argumentaciones extensas. Sin embargo, algunas noticias se desarrollan con cierto detenimiento, entre ellas la elegida como “noticia del año”. Los hechos políticos, como es de esperar en una crónica, ocupan un lugar destacado. Entre las *noticias del año* muchas refieren a ese campo; los cambios de gobierno, la revolución radical en 1905, Cordobazo en 1969 o el retorno de Perón en 1972, la crisis de Semana Santa en 1987, el Pacto de Olivos en 1993. Sin embargo, muchas veces una noticia sobre economía ocupa ese lugar: en 1933 el Tratado de Londres, el Plan de Austeridad en 1952, la explosión de la “burbuja financiera” en 1980 o la hiperinflación en 1989. Otras veces se trata de las relaciones exteriores, sobre todo con

los Estados Unidos. Pero también, hechos tales como la inauguración del nuevo Teatro Colón en 1908, la Gran Colecta Nacional de 1919, son *noticias del año*, así como el fin del Servicio Militar Obligatorio en 1994 y el caso Cabezas en 1997.

Año tras año se registran también las obras literarias, científicas, los estrenos cinematográficos, las novedades en música y plástica. Por otra parte, la información del año incluye las “noticias del mundo”, referencias internacionales que corresponden al año en cuestión, de los dos anteriores y los dos subsiguientes.

En todas las instancias, sea la presentación de la década, la *noticia del año*, otras noticias destacadas o las referencias internacionales, la constante es la diversidad de aspectos que se seleccionan. El material gráfico también cumple esta condición; se trata de historietas, fotografías, caricaturas, propaganda política, prensa, etc. La obra incluye además información estadística sobre población, vivienda, educación, empleo, inversión, producción, consumo, urbanización, etc.

Romero escribe en un lenguaje sencillo y preciso. Pero en la *Crónica* hablan otras voces, además de la suya. Hay pequeños extractos de discursos y entrevistas. Aquí y allá aparecen palabras y expresiones propias de cada época.

Crónica para una historia total

Se puede afirmar que la *Crónica* ofrece material para la práctica de una Histo-

ria total o global en el sentido braudeliano, es decir, para ensayar una aproximación a los distintos objetos de estudio que no pierda de vista el espíritu totalizante. Siguiendo a Braudel, la historia global no se confunde con la historia general, no se trata de una imposible erudición infinita. Lo que esta perspectiva se propone es asumir la unidad esencial de lo histórico-social.

Con su variopinto material, la *Crónica* ofrece el paisaje en el cual practicar esta Historia total. No es un inventario, sino un intento de reconstrucción de lo que para los contemporáneos era la *actualidad*.

En tanto presentación de las *actualidades pasadas*, el material de la *Crónica* se presta para reconstruir una historia vivida, compuesta por hechos de toda índole. El relato en presente y la indudable representatividad de los fenómenos seleccionados acercan al lector todo un *paisaje*, más aún, *un paisaje poblado*, transmitiéndonos la sensación de recorrer los escenarios, presenciar los hechos y, sobre todo, conocer a quienes les tocó vivirlos.

La adhesión al presente y el estilo periodístico de la obra permiten abordar problemas fundamentales del conocimiento histórico. La forma en que se exponen los hechos logra concretar un problema tan abstracto como la indeterminación a priori de los resultados de los procesos históricos, y despejar un lugar para la acción de los sujetos. Esto es así porque la *Crónica* presenta lo que de hecho ocurre como algo que podía pasar y no lo que necesariamente

te tenía que suceder. Evita los determinismos restituyendo a los sujetos la capacidad de actuar y a la historia *los posibles*. De esta manera es posible conocer a los contemporáneos de los hechos, teniendo en cuenta lo que ellos sabían o ignoraban; lo que querían y lo que podían hacer. En suma, la posibilidad de tratar de comprender antes que valorar.

La *Crónica* y los que enseñamos Historia

Aunque de algún modo se trata de una obra de divulgación, *Argentina. Una crónica* tiene indudable utilidad para los docentes de Historia.

Muchas veces, cuando el docente se dispone a planificar resulta que el factor crítico es la disponibilidad de tiempo. Esta limitación nos lleva a desechar iniciativas e ideas sumamente valiosas al punto que la urgencia decide por nosotros. Esto es así en forma más acentuada cuando se trata de Historia Argentina y sobre todo de los períodos más recientes. En esos casos, la extraordinaria abundancia de material, antes que su escasez o difícil acceso, exige un arduo trabajo de selección que implica un tiempo que a menudo no disponemos.

Desde este punto de vista, la *Crónica* ofrece al docente un material variado y atractivo, seleccionado con riguroso criterio de representatividad y significatividad, un abrevadero de donde tomar una fuente, una imagen, una película. De allí en más concentrar su esfuerzo en el diseño de la

secuencia didáctica en que lo va a usar y la elaboración de los materiales de trabajo a fin de aprovechar el recurso como tal y no con una función meramente ilustrativa.

Romero afirma que la Crónica es una obra abierta que se puede leer de distintas formas y de la que se pueden hacer distintos usos. Desde el punto de vista de la enseñanza de la historia, quizás el uso más interesante sea “la lectura horizontal” para captar en cada momento la “curiosa simultaneidad de sucesos de índole diversa”. También se presta para seguir temas a lo largo de un período determinado o localizar rápidamente información sobre personas y acontecimientos de distintos ámbitos.

Como la Crónica incluye material sobre el pasado más reciente y llega hasta 1999, puede entonces ayudarnos a trabajar años tan duros y difíciles de enseñar, atravesados por procesos que todavía no se ven con claridad y con interpretaciones diferentes que aún no han decantado.

Se puede elegir un momento determinado del recorrido curricular para “detenerse y dar unas vueltas”, tomarse un tiempo para ver la simultaneidad. Podemos abrir el juego y proponer trabajos grupales donde los estudiantes elijan momentos para explorar esa simultaneidad. La obra puede servir de guía en la selección de fuentes y recursos didácticos o bien ser apoyo para generar distintos proyectos interdisciplina-

rios, con Lengua, con Formación Ética y Ciudadana y por supuesto con distintos temas transversales y de educación artística. Sirve también para tender un puente entre lo que para nosotros es el pasado reciente y que muchas veces para nuestros alumnos se pierde en el tiempo, recuperando ese pasado como *la actualidad* de otros que fue.

El material de la Crónica puede orientarnos en el análisis de cuestiones de opinión pública, de recepción, etc. Puede complementarse con experiencias de historia oral más sencillas o menos ambiciosas. También ayudarnos a formular una oferta variada de temas donde los estudiantes puedan hacer sus propias selecciones. Proponer el trabajo con testimonios de diferente tipo; ejercicios de lectura de imágenes, decodificación de mensajes mediáticos, análisis de discurso político orientando la capacidad crítica de los estudiantes y apuntando a quebrar la dicotomía verdad/mentira.

En síntesis, se puede afirmar que *Argentina. Una crónica* es indudablemente útil para los que enseñamos Historia, pero que se presenta especialmente rica para la enseñanza de una Historia total (cuyo conocimiento se construye), viva porque es vivida, y que no duda en llegar hasta el presente.

Mariana Lewkowicz
Universidad de Buenos Aires

**Godoy, C. *Historia: ¿Aprendizaje plural
o gritos de silencio?*
Rosario, Laborde, 1999**

Mi primer contacto con el libro de Cristina Godoy fue un artículo en el suplemento educativo de un periódico rosarino. A los pocos días, una actividad académica en la Facultad de Humanidades y Artes me posibilitó el contacto personal con la autora en el que pude manifestarle mi interés en la problemática de su libro, que concierne también al de nuestra revista especializada Clío & Asociados, *La Historia Enseñada*, editada por la Universidad Nacional del Litoral. Cabe destacar que, aunque algunos cambios se produjeron en los últimos años, la enseñanza de la Historia –la traducción de disciplina a asignatura– es una de las vacancias más escasamente cubiertas por historiadoras e historiadores, de ahí que este libro me sorprendiera gratamente.

Ese mismo día, en mi viaje de regreso a la ciudad de Santa Fe, comencé a explorarlo tal como hacemos en circunstancias semejantes. Me llamó la atención lo provocativo del título: un interrogante donde subyacen dos posibilidades diametralmente opuestas, una apelación a la diversidad por un lado, y una detección de coerción por otro. Sólo al cabo de tomar el libro

reiteradas veces para su lectura, advertí la imagen y los colores de su portada. Mi incapacidad –generacional– para registrar textos visuales la había escamoteado: aunque muy llamativa, no me había convocado en la medida del título.

Me conmovió la dedicatoria de la autora a dos jóvenes generaciones personalizadas en Maximiliano, Rodrigo y Camilo. La solapa me ofreció un recorrido de su compromiso con la enseñanza de la Historia en varios niveles del sistema educativo, faceta que desconocía porque sólo seguía su trayectoria de docente-investigadora universitaria.

El libro trata de una crítica al Currículum de Ciencias Sociales para la Educación General Básica y Polimodal, que se impone como una suerte de mandato, en medio de altos costos de toda índole. Hay un posicionamiento de la autora respecto de la docencia, del alumnado o más bien del aula-espacio democrático –desaprovechado– y de la disciplina Historia (concepciones, escuelas, figuras relevantes de la Historiografía), evolución que conoce muy bien y desde donde hace las críticas

al corazón del Curriculum. Este posicionamiento está también en relación con la vida cotidiana, que merece reflexiones a partir del bello texto de Agnes Sëller, *Sociología de la vida cotidiana*. Al preguntarse cuál es la cotidianeidad de la Historia en la escuela, Godoy marca el contrasentido que hay entre el mandato que tiene la escuela de crear valores de nacionalidad, y la producción historiográfica propiamente dicha con la cual aquéllos suelen entrar en colisión. Además, en tal cotidianeidad del aula, la priorización de la transmisión de repertorios de conocimientos quita entidad y posibilidades a la investigación, y con ello, dificulta la producción sobre problemas, de modo independiente y promueve actuar en un clima de libertad.

Hay un constante ir y venir entre un tiempo puntual, el de la reforma, los tiempos historiográficos, y el tiempo presente de nuestro contexto que incluye inevitablemente la dictadura militar. La autora llama la atención sobre el hecho de que las generaciones de docentes que están hoy en servicio han conocido en forma directa la dictadura militar: sea en tarea docente, sea integrando el alumnado. El impacto de esa memoria está necesariamente presente y se evidencia en la reflexión de cada capítulo, porque efectivamente se necesita al evocar el pasado. Un año es particularmente paradigmático: 1979 año de represión y censura bibliográfica. Remontándose a él, Godoy recuerda las resistencias; el espacio del aula de Historia permitió algunas experiencias

que fueron favorablemente acompañadas por algunos directivos: la utilización de las obras de arte constituyó una alternativa ingeniosa al obviar la mezquindad bibliográfica permitida.

Otro hito: 1983 y el retorno a la democracia. Godoy reconoce la coexistencia de sectores sociales –docentes, autoridades, comunidad– que están en posiciones muy diversas respecto de qué escuela queremos para la vida democrática. Algunos, cambios profundos; otros, la continuidad de “lo oscuro”, “lo doloroso”, títulos de sendos capítulos. Muy pronto viene la nueva legislación de la mano de las entidades financieras internacionales que también decide qué escuela es la que viene.

La autora denomina “montaje” a la forma en que se trata de legitimar los contenidos. Y se detiene en este concepto que analiza críticamente: lo “contenido” está envasado, aprisionado en límites. Este montaje se hace simultáneamente a fenómenos políticos contestatarios: los protagonizados por Madres de Plaza de Mayo, HIJOS, organismos de Derechos Humanos, denodadamente luchando para que no se borre la memoria. Godoy reclama: esto pasó muy poco a la Historiografía, muy poco a la enseñanza, mucho menos al proceso que trataba de generar esta reforma en la que quedamos atrapados. Así, con tamaño conflicto, la enseñanza no puede menos que quedar banalizada, simplificada.

De acuerdo con la reforma, la asignatura Ciencias Sociales –vs Historia– va a

resolver cuestiones disciplinares, aunque Godoy señala que los conceptos no son comprendidos de igual manera en cada disciplina. Al respecto, los docentes tienen carencias profundas que la formación de formadores no cubrió, o sólo lo hizo parcialmente. Ciencias Sociales tiene un currículo organizado en bloques temáticos que no desagregan la teoría, y no dan precisiones conceptuales. A la hora de buscar la fundamentación de tal cambio, la autora la encuentra muy débil, no hay una justificación profunda en la toma de decisión. En lugar de abrir un espacio para la investigación, sólo se sugiere repetición de contenidos rígidos, alejando la creación.

Respecto de las temporalidades, la autora señala que tampoco operan de igual modo la Historia que la Sociología o la Antropología. Los hitos que se tomaron en la reforma para la periodización son conceptos polisémicos y la historiografía muestra que además son históricos, por eso no se pueden congelar.

Yendo la autora a ejemplos concretos (a los que alude repetidamente remitiéndose al Apéndice), se pregunta qué significa el concepto “Civilización Occidental” después de la caída del muro, y qué significa con los cambios de las fronteras étnicas. Encuentra que es un concepto “ofensivo”. Igualmente se interroga, en un momento de tantas migraciones, sobre qué es occidente. Se trata de un concepto hegemónico, al cual se lo cambia por “cultura occidental” sin ninguna fundamentación. La autora denomina “si-

lencios” a todas estas carencias, omisiones, deficiencias, y cuestiona que a pesar de una historiografía que ha crecido tanto, y una producción en las Ciencias Sociales tan vasta, se siguen proponiendo conceptos simplificadores.

La autora nota llamativas ausencias temáticas fundamentales del siglo XX: la revolución cubana, Salvador Allende... Se pregunta entonces si esa ausencia no es ideológica, si ese ocultamiento no es político...

A esta altura del análisis, y viendo cómo se enseña a olvidar, recordé un viejo texto de nuestro querido escritor rioplatense Eduardo Galeano:

Cuando era niño, mi abuela me contó la fábula de los ciegos y el elefante.

Uno de ellos le palpó el rabo y dijo:

— Es una cuerda.

Otro ciego acarició una pata del elefante y opinó:

— Es una columna.

Y el tercer ciego apoyó una mano en el cuerpo del elefante y adivinó:

— Es una pared.

Así estamos: ciegos de nosotros, ciegos del mundo. Desde que nacemos, nos entrenan para no ver más que pedacitos.

La cultura dominante, cultura del desvínculo, rompe la historia pasada. Como rompe la realidad presente.

Y prohíbe armar el rompecabezas.

Teresa Suárez
Universidad Nacional del Litoral

**Joan-Carles Mèlich: Totalitarismo y Fecundidad.
La Filosofía frente a Auschwitz.
Editorial Anthropos, Barcelona 1998. 167 páginas.**

Este libro se ubica claramente en el campo de la Filosofía de la Educación y consta de diez capítulos que pueden ser leídos con relativa independencia como ensayos separados.

En la presentación de sus puntos de partida, el autor se propone seguir una estrategia que se concentrará sobre textos y no sobre autores, anuncia que no le va a conceder atención a la complejidad de las obras de las que proceden estos textos, sino que va a dejar “hablar” a los textos mismos buscando cierta “lectura”. Éste y otros indicios preparan al lector para encontrarse con una posición de tono relativista de aquellas que aportan un punto de vista, entre otros, al que debería considerárselo por su estilo, osadía u originalidad. Sin embargo, en éste rápidamente somos convidados a ingresar en otro terreno y a considerar algunas tesis muy firmes y determinadas. Por ejemplo, dice Mèlich en referencia a la lectura:

Hay que transformar y transformarse. Leer es una acción revolucionaria. Una revolución que comienza para con uno mismo. El primero que

se transforma es el lector en su lectura porque el lector construye su identidad en la acción de leer. (pág. 13).

Los textos a los que va a dejar hablar son: *La crisis de la humanidad europea y la filosofía* (1935) de Edmund Husserl; *La educación después de Auschwitz* (1966) de Theodoro W. Adorno y, por último, *El sufrimiento inútil* (1982) de Emmanuel Levinas. Mèlich propone estos escritos como las tres referencias raigales de su trabajo y los ve como:

textos que por su propio ímpetu trascienden la obra de aquellos que los han escrito, textos que hablan más allá del contexto en el que fueron concebidos (pág. 14);

sin embargo, los trabajos de Levinas tienen una importancia especial en comparación con los demás. Efectivamente, la noción de “fecundidad” está tomada directamente de la obra de Levinas: *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, y, como se verá, tiene un valor fundante para la posición de Mèlich que no es pa-

ranponible al lugar que le concede a ninguno de los otros textos.

Puede decirse sin duda que esta breve obra recoge muy felizmente el desafío implícito en el ensayo adorniano manteniendo una esforzada atención en el posicionamiento filosófico de los distintos autores. Mèlich pone en primer plano la necesidad inobjetable de asumir desde la Filosofía de la Educación el “acontecimiento” del holocausto, y transformar críticamente las problemáticas de esta disciplina, en la que el autor interviene con actitud resuelta a la integración polémico-crítica de un amplio despliegue argumental sobre el significado del exterminio nazi y de sus repercusiones en la Filosofía de la Educación. Aquí nos encontramos con los mayores aciertos de Mèlich al poner al campo de la educación de cara a la crisis de la modernidad y a las revisiones teóricas que aparecen como indispensables después de la consumación de la barbarie. Aunque debe decirse que Mèlich a veces exagera en algunos acentos a partir de sus tesis más enfáticas. Dice, por ejemplo, en relación con el trabajo de Adorno:

La educación después de Auschwitz (...) es, en mi opinión, uno de los textos más importantes de filosofía de la educación escritos después de la Segunda Guerra Mundial (pág. 55).

Aparece al menos como discutible que este trabajo se pueda encuadrar directamente en el campo de la Filosofía de la Educación. Por otra parte, resulta también

desmesurado el subtítulo de la obra de Mèlich: *La Filosofía frente a Auschwitz* cuando la exploración es muy limitada y referida sólo a unos pocos trabajos.

Mèlich entonces entresaca del pensamiento judío la profunda reacción que recorre distintos campos de la producción intelectual, aunque prestando especial atención a la filosofía, e incorpora este caudal a la preocupación por la crisis de la educación, buscando una perspectiva que “no se da ni en Grecia ni en la ilustración”. El programa de Mèlich es incorporar la sensibilidad por el otro, esto es, la profunda preocupación ética. Propone escuchar ahora, desde la problemática de la educación, la voz de Jerusalén y dar un giro que deje atrás a la pedagogía centrada en la ciencia y la técnica, que no sólo no ha servido para detener la barbarie, sino que ni siquiera ha servido para criticarla. En esta búsqueda se incorporan las voces de Primo Levi, Paul Celan, Franz Rosenzweig, de George Steiner, Max Horkheimer, Walter Benjamin y de muchos otros que alzaron desde su producción una posición ética contra el totalitarismo y la barbarie del siglo XX.

Podría decirse que Mèlich construye cierta tipología de actitudes posibles ante la barbarie a través de la elección de estos tres autores. Recorre en primer lugar la posición de Edmund Husserl quien rastrea la crisis europea desde el horizonte de unas ciencias sociales incapaces de afrontar los problemas sociales y políticos. Europa es “una comunidad de vida espiritual” con sus

propias instituciones, intereses y preocupaciones que debe buscar en su tradición, en los cambios culturales que comenzaron en la Grecia presocrática, en el origen de la Filosofía, en la producción de teoría, un rumbo para afirmar su autoconservación espiritual en un momento en el que domina el racionalismo unilateral de la mirada científica y tecnológica, que con su lenguaje naturalista ocluye la subjetividad y olvida el mundo de la vida. Husserl desliza la preocupación de que el poder se adueñe de la concepción del conocimiento y lo convierta en pura dominación. La salida a la crisis europea sólo puede hallarse en una razón que supere las limitaciones del naturalismo, y por ello Husserl apuesta al “heroísmo de la razón” capaz de recuperar la mirada sobre lo subjetivo y lo espiritual. Esta fe plena en la Filosofía que Husserl todavía sostiene es posible en su momento porque sólo alcanzó a ver el inicio de la barbarie; aunque no vio Auschwitz la crisis social y política europea le bastó para alertar sobre la necesidad de reconstruir la razón filosófica europea hundida y amenazada por el esclerosamiento naturalista, una razón que, según Husserl, tiene todavía la chance de reaccionar críticamente y reconstruirse.

En Adorno se dibuja un segundo tipo de actitud ante la barbarie en la que además se establece una conexión explícita con la educación. Para Adorno la barbarie nazi deja un señalamiento profundo en la cultura occidental, se establece un nuevo imperativo categórico: “Auschwitz no se puede

repetir”, un imperativo que no se puede fundamentar, hacerlo sería una infamia para con las víctimas. Adorno se distancia de cualquier respuesta moralista que pudiera apelar a “minorías perseguidas” o a “valores eternos” que se pusieran en contraste con el exterminio; dirige, al contrario, su crítica contra una cultura que establece un predominio de lo colectivo y la tendencia a la masificación. Las propuestas de Adorno son de orden sociológico, él no tiene, como Husserl, fe en la filosofía. Adorno propone atender a las características psicológicas de los asesinos, de los verdugos de Auschwitz; sobre ello hay que buscar aquellos núcleos de sadismo que se desarrollan en la primera infancia, es allí donde trabajará la educación para que Auschwitz no se repita, creando además un clima espiritual cultural y social de ilustración sobre los motivos que condujeron al terror. La pedagogía occidental está profundamente impregnada de virilidad, es una pedagogía de la masculinidad, que establece el ideal de la resistencia al dolor en el que se abriga una actitud sadomasoquista que impregna a la educación. Mèlich aproxima la posición de Adorno a la de Husserl en tanto ambas permanecen con cierta expectativa respecto de la ilustración, y se ubican dentro del orden del conocimiento; Husserl bajo la forma de la crítica a la racionalidad naturalista y Adorno apostando a una ilustración sobre los motivos que empujaron a la barbarie.

La posición de Levinas corona esta ti-

pología y Mèlich la propone como un camino distinto que supera las anteriores elaboraciones. Levinas ve a Auschwitz como un acontecimiento, no un simple hecho, otro más de la historia, sino como un acontecimiento que rompe el tiempo histórico. Después de Auschwitz se hace imposible toda teodicea, esto es, no hay posibilidad alguna de justificar filosóficamente el sufrimiento, éste sólo puede ser inútil. Auschwitz sólo puede ser una herida que compromete con la ética y que demanda más allá del conocimiento, fuera de la lógica pregunta/respuesta compromete con el otro; después de Auschwitz sólo la ética es posible, sólo la ética es urgente. Adorno había proclamado un nuevo imperativo categórico después de la barbarie; Levinas se distancia de las resonancias de la ética ilustrada de Kant, se niega a ver la cuestión ética en términos de un yo abstracto; para él la demanda de responsabilidad que impone el dolor ajeno se refleja en el rostro del que sufre, el rostro de cada hombre nos demanda a los demás que debemos reaccionar; la ética nace de una herida, de una llamada del otro, el hombre no tiene ética porque es autónomo, el hombre tiene ética cuando es heterónimo, cuando responde a la llamada, cuando depende del otro, cuando se hace rehén del otro.

La educación para Levinas debe dar al que se educa el sentido de la alteridad, ése es el punto de partida verdaderamente humano, el poner delante de todo el cuidado por el otro. Por otra parte, la filoso-

fía debe ser una fe sin teodicea, no puede tener como función justificar el sufrimiento, al contrario, debe denunciar el sufrimiento del otro. Esta prioridad de la ética del otro debe verse reflejada en una educación que no sólo transmita conocimientos, sino que enseñe a escuchar el dolor del que sufre.

En este punto Mèlich recupera los aportes de Levinas apuntando a la problemática de la educación. Por un lado, la posición ante el otro que se convierte en acción y, por otro, Auschwitz como señal en el tiempo que lo divide e instala la necesidad de la ética, pasan a ser ordenadores de una renovación crítica para la educación que el autor propone como programa para la discusión. Pero el cambio efectivo que propone la perspectiva de Levinas proviene de un nivel más profundo de su producción filosófica y se sitúa en la crítica a la tradición de la filosofía intencionalista, que pone a la intencionalidad como eje de la de la conciencia; Mèlich va a criticar los reflejos de esta tradición en la concepción de la educación. Apunta entonces a revisar la educación intencional que se siente segura del esquema propuesta /realización; que supone, como fundamento de su práctica, que es dueña de un registro completo de todos los pasos que importan la realización del proceso educativo; que se apoya, en definitiva, en una conciencia omnisciente que opera como garante sistemático de las propuestas educativas. Para la

educación intencional, el educando es obra del educador y ello anula por completo al otro. La intencionalidad como guía constituyente del pensamiento termina por empujarnos al olvido del otro, al totalitarismo, a la barbarie. La educación intencional pone en el centro la finalidad, enseña lo que ya se sabía, es un camino de ida y vuelta, no hay sorpresa en ella, el modelo es la mayéutica que enseña lo que ya sabemos, impone una perspectiva en la que el futuro está determinado por el presente.

La contrapartida que propone revisar Mèlich es el modelo de educación no intencional que trata de romper este círculo de repetición de lo mismo, que tiende a perpetuar el presente; éste es el giro que apunta a la fecundidad que critica la noción de totalidad connatural a la filosofía intencionalista buscando superar, en la educación, esta perspectiva.

Educar es negarse a aceptar lo dado como definitivo. Si el mundo fuera tan absolutamente opaco, tan espeso que no pudiera pensarse de otro modo, educar sería imposible. (pág. 107).

Educar debe ser incluir al otro, reparar en él y, para ello, es necesaria una apertura que acepte la diferencia, que admita la posibilidad de una sorpresa; un resultado discordante con el previsto no puede ser considerado un fracaso; al contrario, esta aparición de lo nuevo y lo diferente debe provenir de la revisión profunda de

los supuestos filosóficos de la educación.

Por último, me gustaría señalar dos aspectos de este interesante trabajo. En primer lugar, es evidente que Mèlich se compromete con el imperativo de no repetir Auschwitz y pone a la educación en el lugar de aceptar un papel en este desafío, pero, desde un punto de vista estrictamente filosófico, se pueden criticar al autor ciertos pasajes. Por ejemplo, a la hora de hablar de tecnología y de ciencia nos encontramos con un discurso excesivamente dependiente de textos de los que parte (especialmente en los casos de Husserl y Adorno) teniendo entonces delante un modelo de positivismo que hoy ya no es corriente; sin embargo, es muy acertada la manera en que se sirve de la filosofía para desafiar los supuestos de la educación. Además, el trabajo de incorporar al debate educativo a estos autores a través de una lectura original y fructífera. En segundo lugar, hay que decir que incorpora también textos de los autores tratados, bajo la forma de citas escogidas –casos de Husserl y Adorno– y, como apéndice más extenso –para el trabajo de Levinas– esta selección es muy oportuna y correcta especialmente tratándose de autores todavía no suficientemente difundidos.

*Alberto Anibal Pérez
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires*

Fontana, Josep. Enseñar historia con una guerra civil de por medio
Barcelona, Crítica, 1999. p. 155.

Desde hace varios años, los manuales escolares se han transformado en un objeto de estudio que permite investigar áreas diversificadas, de las cuales dos han sido las más exploradas. La primera de ellas es la que podríamos denominar como predominantemente didáctica y es la que se preocupa por indagar qué ocurría realmente dentro de las aulas donde se enseñaba Historia. Para ello los manuales (especialmente hasta la década de 1970) resultan una herramienta insustituible. La segunda está referida más específicamente a las líneas historiográficas e ideológicas subyacentes en las páginas de estos textos. Como es evidente, ambas vías son complementarias y la diferencia se restringe al punto de vista enfatizado en el análisis.

El trabajo de Josep Fontana que comentamos puede inscribirse en la segunda de las variantes expuestas y en principio parece imprevisto en la producción de autor. Sin embargo, este pequeño libro del ilustre historiador catalán puede relacionarse sin esfuerzo con sus preocupaciones acerca de nuestra disciplina. En una de sus obras más difundidas, la ya clásica *Histo-*

ria. Análisis del pasado y proyecto social, Fontana advertía que no se ocuparía de la historiografía ni de la filosofía de la historia sino de:

... la teoría de la historia (esto es, del pensamiento de que se sirve el historiador para orientar su trabajo) y de las ideas sociales subyacentes: del proyecto social en que el historiador inscribe su tarea.¹

Los mismos propósitos son los que lo guían en *Enseñar historia con una guerra civil por medio*, donde en sus primeras páginas dice:

Cuando nos ponemos a discutir acerca de la clase de historia que se debe enseñar en nuestras escuelas, institutos y universidades, conviene que tengamos en cuenta que lo que está en juego no son simplemente opciones metodológicas o preocupaciones por la dosis de conciencia nacional que se infunde en la educación, porque como ya anticipara un humanista español del siglo XVI, no hay nación, sino naciones: proyectos distintos de sociedad que construir (p. 9).

El autor toma para demostrar esta afirmación versiones no ya diferentes sino directamente antagónicas de la historia de España dirigidas a primer grado, distantes cronológicamente sólo por seis años, pero separadas una de la otra por el abismo que significó la Guerra Civil Española. Los dos libros tomados como ejemplo son reproducidos íntegramente y precedidos por una introducción donde Fontana hace gala de su erudición y de su espíritu de polemista.

A partir de estos textos escolares, se ocupa de demostrar un cambio fundamental:

Contra la enseñanza razonadora de la época republicana, cuyos libros habían de ser condenados a la hoguera... se impuso una enseñanza destinada a inculcar valores y apartar al niño de la funesta manía de pensar... La enseñanza había de ser una mezcla de patrioterismo y religión, destinada a implantar convicciones, para lo cual convenía que usara elementos que sirviesen para crear emociones más que para suscitar la reflexión (p. 17).

Los manuales con los que se propone demostrar esta contraposición son *Mi primer libro de Historia* (1933) escrito por Daniel G. Linacero, un maestro y licenciado en historia asesinado por el franquismo en 1936 y el *Manual de Historia de España* (1939), con el sello del Instituto de España (la agrupación de las Reales Academias impulsada en 1937, inspirada en el modelo del Colegio de Francia con el propósito de difundir una imagen positiva del Movimien-

to Nacional), detrás del cual Fontana reconoce la influencia de José María Pemán, su primer presidente.

En ambos textos, el concepto de la Historia no podría ser más opuesto. *Mi primer libro... dice:*

Nunca se cuidó el educador de borrar de la Historia toda esa balumba insoportable de necedades de príncipes y favoritos, extrayendo del evolucionar histórico aquellos sucesos del orden material y espiritual que de una manera indudable han contribuido a formar este mundo que nos rodea, sin olvidar que la Historia no la han hecho los personajes, sino el pueblo todo y sobre todo el pueblo trabajador humilde y sufrido, que solidario y altruista, ha ido empujando la vida hacia horizontes más nobles, más justos, más humanos (pp. 1-32).

Por su parte, el *Manual... afirma:*

La historia es como un cuento maravilloso; pero un cuento en que todo es verdad, en que son ciertos los hechos grandiosos, heroicos y emocionantes que refiere.

La Historia cuenta lo sucedido en el mundo desde que Dios lo creó, hace miles y miles de años.

Por la Historia se sabe lo que ha ocurrido en cada país y cómo fueron sus Reyes, sus gobernantes y sus personajes más ilustres...

La Historia hace relación de las guerras, las hazañas extraordinarias, de las aventuras fantásticas, de los viajes y de las exploraciones arriesgadas y de todo cuanto han realizado los hombres desde los tiempos más antiguos. (p. 97)

Consecuentemente con esta oposición acerca de lo que era la disciplina de la que debían ocuparse, las modalidades para desplegar los contenidos en los textos son totalmente diferentes. Linacero desarrolla su manual sobre la metodología de los “centros de interés” y dice:

Para que el niño pueda darse cuenta del proceso histórico, le colocamos en el primer capítulo en la situación en que hoy se encuentra, en su casa, rodeado de su familia, en contacto con todos los adelantos de la civilización que mejor puede comprender. Inmediatamente le llevamos a la Historia de las cosas, siguiendo en cada capítulo el orden evolutivo natural, de lo más sencillo a lo más complicado, escogiendo las etapas más destacadas en cada caso. Así conseguiremos la espontánea comparación entre lo actual y lo anterior, desde las formas más simples de la cultura (p. 33).

Con este criterio recorre temas de la vida cotidiana: la vivienda, el vestido, la caza y las armas, el transporte, el alumbrado, el trabajo, los juegos, la escritura, la cooperación y la solidaridad.

También coherente con sus principios, el *Manual...* del Instituto de España se dedica al recuento de reyes, batallas y acontecimientos extraordinarios. La mezcla de intolerancia y maniqueísmo que recibían los alumnos a través de este libro puede valorarse en unas pocas citas:

Los judíos se dedicaban especialmente al

comercio y a la usura, y en secreto trataban de propagar su falsa religión. En varias ocasiones habían martirizado niños cristianos con horribles sacrificios. Por todo esto, el pueblo los odiaba. Los Reyes Católicos, viendo todos los peligros que representaban los judíos para España, los expulsaron del reino seis meses después de la toma de Granada (p. 125).

Al mismo tiempo que los guerreros españoles ganaban en América tantas tierras para el rey de España, los misioneros de las Órdenes religiosas predicaban el Evangelio a los indios y los convertían al catolicismo con paciencia y santidad admirables, sufriendo muchas veces los tormentos a que los sometían algunos indios feroces de las tribus crueles y sanguinarias. (p. 133)

Cuando terminó la guerra europea, se implantó en Rusia el comunismo, con una revolución cruel y sangrienta, que produjo la ruina y un hambre espantosa en el país, muriendo miles de personas por campos y ciudades. Desde entonces los comunistas empezaron la gran propaganda de sus ideas al mundo... En vista de los peligros del comunismo, que amenazaba con la destrucción de las naciones en que penetraba, Benito Mussolini fundó en Italia el partido Fascista, para defender la civilización cristiana, la moral y la justicia. (pp. 146-147)

De la contraposición de ambos libros, que el autor considera suficientes como para esquematizar los dos modelos de sociedad que se pretendían, Fontana conclu-

ye revalorizando el reformismo de la Segunda República.

A esta generalización se le podría interponer algún reparo. En primer lugar, acerca de los extremos temporales para realizar la comparación. Si bien el texto de Linacero se edita durante la República, su aparición está alejada del estallido de la guerra y, por lo tanto, su tono necesariamente es más moderado y distante del combate ideológico más encarnizado. Tal vez, hubiera sido más representativa la comparación con los manuales de la “dictablanda” de Primo de Rivera o del *Manual de Historia de España* con algún texto republicano producido durante el conflicto y, por lo tanto, necesariamente más sectario. Un ejemplo de esta literatura de guerra es *El reloj*, editado en 1936 por el Ministerio de Instrucción Pública y repartido gratuitamente entre los huérfanos e hijos de milicianos. En esta obra, traducida directamente del ruso y que recoge algunos textos de Lenin, se dice en su contraportada:

*Niños españoles: Mientras los asesinos fascistas os tiran bombas y matan a vuestros hermanitos, el Ministerio de Instrucción Pública del Frente Popular os regala juguetes y cuentos y se preocupa de vuestra instrucción para que mañana seáis hombres útiles a la nueva sociedad.*²

Por otra parte, *Mi primer libro de Historia*, cuya primera edición de diez mil ejemplares (una tirada significativa para la

época) se agotó, resulta un ejemplo representativo pero que no agota el amplio universo de los textos circulantes en ese momento. De la misma forma, aunque el Instituto de España se esfuerza por imponer sus manuales como únicos y el franquismo reconoce en un primer momento la conveniencia ideológica de esa uniformidad, las editoriales interponen sus intereses económicos, entran en conflicto con ese principio y, aunque los libros del Instituto de España se siguen publicando, otros manuales terminarán compartiendo con ellos el mercado.

A pesar de estos reparos, el centro de la hipótesis que quiere demostrar Fontana se sostiene firme: lo que combatían los franquistas no era la subversión revolucionaria, que no se vislumbra en los libros de Daniel G. Linacero, sino su apelación a la razón, a la tolerancia y la intención de construir pacíficamente un mundo más justo, valiéndose —como decía el mismo Linacero— de “las dos grandes virtudes sobre las que se asienta la vida: cooperación y solidaridad.”

En la primera página de su introducción, Josep Fontana establece cuáles son los propósitos reales de ese adoctrinamiento: transmitir a los niños convicciones directamente relacionadas con intereses sociales concretos que son los que impregnan la visión del pasado que se inculca. Quienes fueron derrotados y quienes vencieron en la Guerra Civil pugaban por proyectos de mundo diferentes,

como se puede ver a través de las concepciones de la historia que se transmitieron en la escuela.

En este camino, el análisis de Fontana no se ocupa sólo de mostrar crudamente la concepción del mundo del franquismo —que con el paso del tiempo se ha vuelto patética y grotesca—³ a través de uno de sus manuales de cabecera, sino que también tiene la originalidad de rescatar una

propuesta que brindó hace casi setenta años un educador de la Segunda República, quien presentó un modelo de sociedad más humano e igualitario a través de un libro en el que muchos de sus principios pedagógico-didácticos se mantienen hoy aún vigentes.

Gonzalo de Amézola
Universidad Nacional de La Plata

Notas

¹ Fontana, Joseph: Historia. Análisis del pasado y proyecto social, *Barcelona, Crítica, 1982, p.9.*

² Citado por Molero Pintado, Antonio. “Tres momentos clave en la historia del texto escolar: de la dictadura primorriverista a los primeros años del franquismo”, en AA. VV. El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas. *Madrid, UNED, 2000, p. 311.*

³ Para una recopilación de los aspectos más desopilantes de los manuales franquistas cfr. Otero, Luis. *Al paso alegre de la paz. Enredo tragicómico sobre la escuela franquista y pedagogías afines.* Barcelona, Plaza y Janés, 1996.