

COLLOQUIA

“Revista de pensamiento y cultura”

“Academic journal of thought
and culture”

Volumen 1 (2013-2014)

Peter Hlabse

Saying what we mean & meaning what we say:
Multi-versity and Uni-versity – What difference does it make? P.1

Juan Carlos Riofrío

Juan Larrea Holguín y la universidad ecuatoriana P.17

Janine Berger

Motivating EFL learners using
Self-Determination Theory P.46

Juan Fernando Sellés

¿Dirección o asociación entre alma y
cuerpo? ¿Inmortalidad? *Propuestas
de algunos pensadores españoles* P.63

Daniel Crespo Cuesta

Lo maravilloso medieval presente
en el descubrimiento de la
América española P.86

Diego Escobar Castro

La integración fronteriza de los
países Andinos P.98

Alfredo Rodríguez Sedano

El poder de servir. Condiciones y virtudes
que requiere el servicio P.125

Aldo Olano Alor

Análisis de la integración: una revisión teórica P.136

Alberto Sepúlveda Almarza

Los desafíos de la política exterior chilena: El
nuevo panorama de poder mundial P.147

Ana María Castellón

Sistema tonal vs sistema atonal: Reflejo del pensamiento
filosófico P.157



UNIVERSIDAD
DE LOS HEMISFERIOS

SABER Y SABER HACER

Colloquia, Revista de Pensamiento y Cultura

Vol. 1

Enero – Diciembre de 2014

ISSN

1390-8731

Periodicidad Anual

Indexado en Latindex: <http://www.latindex.org>

Directora y Editora

Andrea Puente León

Coordinación Editorial

Andrea Puente León

Comité Editorial

Marialuz Albuja, Universidad de Los Hemisferios, Ecuador

Ana Isabel Moscoso, Universidad de Los Hemisferios, Ecuador

César Castilla, Universidad de Los Hemisferios, Ecuador

Iván Rodrigo, Universidad de Los Hemisferios, Ecuador

Daniel Crespo, Universidad de Los Hemisferios, Ecuador

Comité Científico

Juan Fernando Sellés, Universidad de Navarra, España

Jaime Nubiola, Universidad de Navarra, España

Enrique Banús, Universidad Internacional de Catalunya, España

Javier de Navascués, Universidad de Navarra, España

Ciro Parra, Universidad de la Sabana, Colombia

Mariano Fazio, Pontificia Universidad de la Santa Cruz, Italia

Alejandro Ribadeneira, Universidad de Los Hemisferios, Ecuador

Diego Alejandro Jaramillo, Universidad de Los Hemisferios, Ecuador

Jaime Baquero, Universidad de Los Hemisferios, Ecuador

Corrección de Estilo

Andrea Puente León

María Luz Albuja

Dominique Letort

Ana Isabel Moscoso

Traducción

María Luz Albuja Bayas

Janine Berger

Diagramación

Andrea Puente

Diseño de portada

Marco Mejía

María Susana Roa

Centro de Investigación de Humanidades

Universidad de los Hemisferios

Paseo de La Universidad Nro. 300 y Juan Díaz (Urbanización Iñaquito Alto)

Quito, Pichincha, Ecuador

+ (593)-2-4014-230

+ (593)-2-4014-100 (Ext 230)

<http://colloquia.uhemisferios.edu.ec/index.php/colloquia>

Correo Electrónico: colloquia@universidad.uhemisferios.edu.ec

Índice

1.- Saying what we mean & meaning what we say: Multi-versity and Uni-versity – What difference does it make? Peter Hlabse	Pág. 1
2.- Juan Larrea Holguín y la universidad ecuatoriana Juan Carlos Riofrío	Pág. 17
3.- Motivating EFL learners using Self-Determination Theory Janine Berger	Pág. 46
4.- ¿Dirección o asociación entre alma y cuerpo? ¿Inmortalidad? Propuestas de algunos pensadores españoles Juan Fernando Sellés	Pág. 63
5.- Lo maravilloso medieval presente en el descubrimiento de la América española Daniel Crespo Cuesta	Pág. 86
6.- La integración fronteriza de los países Andinos Diego Escobar Castro	Pág. 98
7.- El poder de servir. Condiciones y virtudes que requiere el servicio Alfredo Rodríguez Sedano	Pág. 125
8.- Análisis de la integración: una revisión teórica Aldo Olano Alor	Pág. 136
9.- Los desafíos de la política exterior chilena: El nuevo panorama de poder mundial Alberto Sepúlveda Almarza	Pág. 147
10. – Sistema tonal vs sistema atonal: Reflejo del pensamiento filosófico Ana María Castellón	Pág. 157

**Saying what we mean & meaning what we say:
Multi-versity and *Uni-versity* – What difference does it make?**

Peter Hlabse *

Abstract: Over the course of this consideration, I explore the philosophical commitments that result in the idea of a 'university' as well as the implicit philosophical commitments that result in the idea of a 'multiversity'. That is to say, I consider how conceptions about the nature of the universe and the human person influence conceptions about the nature, purpose, and ultimately, the justification of the distinctively *uni-versity* and *multi-versity*.

I hope to accomplish three tasks by this consideration's end: (1) Provide an adequate historical sketch of the development of the higher education institutions in the West, universities and multiversities alike. (2) Draw attention to the philosophical and organizational commitments inherent and unique to each project (university and multiversity) and thereby begin the process of gaining a greater precision and thoughtfulness when speaking of each project. (3) Establish that a revival of a basic philosophical grammar centered on the human person is necessary in order to establish a rational, defensible, and sustainable foundation and justification for the projects of the university and of higher education.

Keywords: University, Secularization, Metaphysics, Knowledge, Multiversity

Resumen: A lo largo de esta consideración, se exploran los compromisos filosóficos que resultan en la idea de la 'universidad', así como los compromisos filosóficos implícitos en la idea de la 'multiversidad'. Esto es, considero como las concepciones acerca de la naturaleza del universo y la persona humana influyen en las concepciones acerca de la naturaleza, el objetivo, y fundamentalmente, la justificación de las distintivas *uni-versidad* y *multi-versidad*.

Espero cumplir tres tareas: (1) Proveer un bosquejo histórico adecuado sobre el desarrollo de las instituciones de educación superior en las universidades y multiversidades occidentales. (2) Llamar la atención sobre los compromisos filosóficos y organizacionales que son inherentes y únicos para cada tipo de proyecto (universidad o multiversidad), y comenzar a obtener una mayor precisión y clarividencia al hablar de cada proyecto. (3) Establecer que el resurgimiento de una gramática filosófica básica centrada en la persona humana es necesaria para establecer una fundación y justificación de los proyectos de la universidad y la educación superior, que sean racionales, defendibles y sustentables.

Palabras clave: universidad, secularización, metafísica, conocimiento, multiversidad

* pflabse@gmail.com

Boston College, Boston, United States of America

Perhaps it is commonplace for anyone, including myself, who has in some way been affected by the social realities of contemporary ‘higher education’ (be it as a student, a tuition-paying parent, an academic administrator, a professor, a tax paying citizen, etc.), to easily exchange the word ‘university’ with the phrase ‘higher education.’ I readily admit I am the first to make such a quick, easy, and highly understandable exchange. Though this interchangeability may seem harmless in conversation among citizens, administrators, and academics alike, I contend that such an interchange presents a notable reduction of the idea of a ‘university’. What I am suggesting is that I, along with others, too easily and mistakenly overlook the immense philosophical foundations and implications of the word and in fact the very idea of a ‘university’ when the meaning of the phrase ‘higher education’ is conflated to the extent that it is understood to share the same exact meaning as ‘university’.

Over the course of this consideration, I would like to explore the philosophical commitments that result in the idea of a ‘university’ as well as the implicit philosophical commitments that result in the idea of a ‘multiversity’. That is to say, I would like to consider how conceptions about the nature of the universe and the human person influence conceptions about the nature, purpose, and ultimately, the justification of the distinctively *uni*-versity and *multi*-versity. I hope to draw a contrast between what I will understand to be a more authentic rendering of what a university might look like and how it might operate with some contemporary forms of ‘higher education’ institutions. These ‘higher education’ institutions, more accurately identified as ‘multiversities’, though claiming the label of a ‘university’, will be challenged to justify their self-identification as a university based on the grounds of their underlying philosophical commitments that result in organizational forms that challenge, if not prohibit, the project of a distinctively *uni*-versity.

It is not my goal to present an overly pessimistic account of modern higher education – particularly with respect to its inability to philosophically justify its form as a *multi*-versity. Rather, my concern lies with drawing a renewed attention to the immense philosophical consequences of identifying an institution as a ‘*uni*-versity’ rather than simply a ‘higher education’ institution or ‘multiversity’.

I hope to accomplish three tasks by this considerations end: (1) Provide an adequate historical sketch of the development of the higher education institutions in the West, universities and multiversities alike. (2) Draw attention to the philosophical and organizational commitments inherent and unique to each project (university and multiversity) and thereby begin the process of

gaining a greater precision and thoughtfulness when speaking of each project. (3) Establish that a revival of a basic philosophical grammar centered on the human person is necessary in order to establish a rational, defensible, and sustainable foundation and justification for the projects of the university and of higher education.

To this end, this consideration will not call for a nostalgic return to an overly-romanticized past, nor will this consideration accept the status quo of contemporary higher education as unalterable. Rather, this examination will consider the meritorious and correctable precedents of the past and present so as to begin to re-invigorate an enthusiastic perspective upon the feasibility of establishing a rational, defensible, and sustainable philosophical justification upon which the future of the human project of universities and higher education might be founded.

The Difficult Project of the University: An Account

From its earliest institutionalized forms in Medieval Europe to its increasingly complex contemporary manifestations, higher education institutions, universities included, have historically held the difficult dual responsibility of (1) maintaining fidelity to the discovery, proliferation, and integration of knowledge through teaching and learning and (2) providing a socially discernable and perhaps economically measurable benefit to the broader human community. Faced with this unique responsibility of negotiating its foundation in deliberately sustained reflection with any social institution's responsibility of serving as a resource for social and economic sustenance, higher education institutions have struggled throughout their history to consistently maintain an equal fidelity to their professed purposes.

One does not need to look any further than early Oxford's proficiency in curricular integration through teaching and learning, but isolationist tendency alongside sociologist Gaye Tuchman's (2009) self-described "Wannabe U" institutions – 20th and 21st century research universities that illustrate an aggressive market of corporatized and fragmented universities whose primary aim seeks federal grants and funding at the expense and relegation of the traditional activities of teaching and learning. These are tensions that have certainly played out over the history of higher education, but in the contemporary setting of an increasingly globalized market, higher education in the West finds itself in a particularly decisive moment with respect to institutional justification and responsibility. As Dennis Shirley and Andy Hargreaves (2012) insightfully note, "the movement of people and ideas around the world is greater than ever before" and "It's not just the world that is changing education now...education is starting to change the world" (p. 1).

Crucial to this historical account is a sketch of the most influential cultural and social process of Modernity – secularization.

Charles Taylor suggests ‘Our past is sedimented in our present, and we are doomed to misidentify ourselves as long as we can’t do justice to where we come from’ (Taylor, p. 29). It is with this conviction that any accurate account of the contemporary higher education is dependent upon an accurate rendering of the complex historical narrative of Western higher education. It is especially crucial in this historical process, however, to acknowledge the story of religion and higher education in Western culture as being grounded in the religious sensibilities and convictions of the West’s (most particularly America’s) original settlers.

The infant stages of the process of Western secularization began as religious diversity increased throughout the middle to late 18th century. A growing plurality in conceptions of the role of religious thought with respect to the role of higher education resulted in the generalizing of distinctively religious thought – as liberal Protestantism’s desire to create a distinctively liberal Protestant America was influenced by its own egalitarian standards to gradually accept this plurality as compatible with its identity. Crucially, couched within this liberal Protestant vision was an ideal of nearly unbridled openness and accommodation by the university of a primacy for secular rationality, rather than deliberate integration of knowledge by way of theological synthesis.

The increasing urbanization of the American landscape in the 19th century gave way to new questions being asked of the purpose and role of higher education. The influence of the German-influenced university model such as found in establishment of Johns Hopkins began to challenge traditional religion’s influence in society and higher education. A growing concentration upon the state’s role in the allocation of funding for the maintenance of higher education institutions placed a greater expectation of the university to serve growing industrial, urban, and social needs of society – thereby forfeiting the desired neutrality of a university setting. During this most formative period of the shaping of a distinctively secular Western higher education by way of the growing normativity of a secular and instrumental rationality, established Christian institutions were faced with a challenge in maintaining a distinctive Christian identity while also remaining competitive according to American higher education’s increasingly and uniquely pragmatic and utilitarian standards and services (Marsden, 1996)

As such, questions determining and regarding the nature of authentic knowledge changed. A shift occurred to knowledge being strictly empirical and utilitarian. Authentic knowledge would only be brought about from a purely scientific methodology. Consequently, academic standards that once

focused on the theological sciences gave way to secular ethics and morality by way of an increased focus upon cultural values such as egalitarianism, pluralism, and academic values such as secular reason.

It is at this juncture that one is able to begin to identify the historical progression of secularization and the influence it carried with respect to conceptions of the role of the academy. That is, the growing pluralism of religious belief after the colonial period was necessarily accepted as compatible with the liberal Protestant vision of a Protestant America because of its egalitarian grounding. Yet, within this growing religious pluralism, a Christian identity – subject to a growing primacy of instrumental and secular reason in academia, began to become indistinct from research concentrations in industrial efficiency and scientific precision. As such, universities were philosophically justified in the conviction that universities ought to serve as ‘service stations’ to the immediate public, that is, industrial and economic, good. Universities were no longer justified, nor could they in the liberal Protestant vision, primarily through the need for a neutral space so as to authentically pursue an integrative vision of the whole of human knowledge. As these developments of technical expertise for a capitalistic society gained momentum in higher education and the culture at large, the 20th century experienced a radical re-placement of the ideal of the integration of knowledge.

More recently, the 1940 statement on academic freedom by the AAUP standardized favor upon a secular standardization of a university’s self-governance in the spirit of the German ideals of *Lehrfreiheit* (referring to freedom for university professors) and *Wissenschaft* (a dedication to the moral ideal of a strictly scientific search for truth). This suggested a strict dichotomy between being an authentic progressive American university with having an integrative justification of a university’s institutional purpose. George Marsden notes, “Once the wider applications of modern *Lehrfreiheit* [and *Wissenschaft*] were accepted, however, they were proclaimed by their Protestant advocates as essential to any institution calling itself a university” (Marsden, p. 297).

This adoption of a primarily secular and scientific rationality resulted in the gradual establishment of various secular academic norms. First, the activities of the university became subject to narrow professionalization and specialization. Following, the now theologically unrestrained specialization produced a fragmentation of knowledge that led professionalized researchers to set their own standards of scholarship, measurement, and methodology in the spirit of the modern notion of academic freedom. In all, the traditional integrative emphasis of education in Europe and in early Protestant America had been methodologically purged and was replaced by the

secular principles of academic freedom, self-governance, and autonomy as stipulated in the AAUP's 1940 statement. Conclusively, religion – no less an integrative theistic ideal, was no longer considered to provide a platform for meaning in, let alone a justification for, the academy. The theologically unrestrained specialization and standardization of particular secular rational standards resulted in the fragmentation of conceptions of knowledge – thereby relegating any theological and/or philosophical voices to narrow and introverted disciplinary communities.

This account of secularization allows a greater appreciation for the frustrations expressed by higher education historian, John Thelin. Broadly, Western higher education institutions have struggled to come to a consensus regarding their philosophical justification over the past four centuries. The influence of the German research university model played a significant role in shaping this narrative because of its emphasis upon the autonomy of the disciplines' self-standardization. Thelin specifically laments Western higher education's inability to articulate its philosophical justification and purpose. He suggests that tensions as to the purpose of higher education are rooted in conflicts between the institution's self-image and reality. He proposes that this dilemma of identity and purpose "warrants little sympathy when colleges and universities are unclear and inarticulate about their primary purposes" (Thelin, 2004, p. 362). Moreover, "If the higher education community cannot make sense of itself and explain itself to external audiences, who can?" (Thelin, 2004, p. 362) and that "the ambiguity and uncertainty displayed in recent years with respect to social roles indicates a drift in mission and character" and moreover, that the problems [American] higher education has faced from the 17th century to the present "are more those of *confused purpose* than lack of resources" (Thelin, 2004, p. xiii). As an initial and necessary method of remedying higher education's current vagaries, he encourages higher education theorists to consider a renewed re-engagement and re-appropriation of the "*fundamental matters of institutional purpose*" (Thelin, 2004, p. 362).

I suggest that the 'fundamental matters of institutional purpose' – that is, what the institution is charged with pursuing by virtue of its very existence, necessarily forces one to ask the question of why universities, multiversities, or any institutional form otherwise placed under the umbrella term of 'higher education', might even exist at all. Moreover, I suggest that when one is willing to admit the idea of university or multiversity as valid and accurate, there exist immense philosophical consequences with respect to conceptions of the universe and of the human person that must follow such a profession.

Multiverse vs. Universe, Multiversity vs. University

I will use two seminal Western thinkers to ground this part of my consideration. The thought of Clark Kerr in his *Uses of the University* will be used to elucidate the philosophical ideal, historical narrative, and the practical and philosophical implications of the modern higher education's paradigm of the 'multiversity'. The thought of Alasdair MacIntyre will be used to elucidate the philosophical ideal, historical narrative, and the practical and philosophical implications of the traditional 'university'. Special emphasis will be placed upon the implications of the prefixes of each ideal – 'multi' and 'uni'.

The multiversity has come a long way since the days of Newman's *Idea of a University* and even Flexner's *Idea of a Modern University*. It is "not Oxford nor is it Berlin; it is a new type of institution in the world" (Kerr, 1963, p. 1). Nevertheless, according to Kerr, the multiversity is a unique product of this intellectual heritage. He suggests that the multiversity was and is not a particular philosophical choice, but rather, "has its reality rooted in the logic of history" and "is an imperative rather than a reasoned choice among elegant alternatives" (Kerr, 1963, p. 5). Considering this diverse historical narrative and the multiple philosophical influences that posited the foundation and justification of a university throughout time, the multiversity is an institution with competing purposes and justifications. Crucially, then, the *multi*-versity is a setting in which "coexistence is more likely than unity" and thereby is a project that has "no single 'end' to be discovered" and therefore, "has less of a sense of purpose" (Kerr, 1963, p. 27-30).

The multiversity's diverse and competing purposes and justifications impact all of its constituencies. Influenced by a uniquely Western practice of sharing intimate ties with both the state and federal government, the call for accountability for a product worthy of public consumption is often the primary motor by which higher education institutions prioritize its practices and requisite allocation of resources. Driven by an "almost slavishly" service to society, the contemporary multiversity focuses heavily upon the acquisition of a vast range of federal grants to fund disciplinary research that serves the "protection and enhancement of the prestige of the name [of the particular multiversity]", which is "central to the multiversity" (Kerr, 1963, p. 14-15). This practice has resulted in the expansion of the institution and the forfeiture of its self-control. As Kerr (1963) notes, "the location of power has generally moved to outside the original community of masters and students" and therefore "the role of the administration becomes more central in integrating [more formalized and separated functions]" (p. 20-21).

Considering these priorities, the professor's life in the multiversity is nearly antithetical to that of the Oxbridge model in as much as it is necessary to the professor's position to take part in "a rat race of business and activity, managing contracts and projects...sitting on committees for government agencies, and engaging in other distractions *necessary* to keep the whole frenetic business from collapse" (Tuve, 1959, p. 49). To this end, teaching "is less central" and this has "given rise to the 'nonteacher' – the higher a man's standing, the less he has to do with students" (Kerr, 1963, p. 32). The professor's increased specialization in narrowly defined disciplinary research has resulted in the fragmentation of the academic ethos of the contemporary multiversity. The professor's "love of specialization has become the student's hate of fragmentation" (Kerr, 1963, p. 11). This has resulted in the multiversity being a "confusing place for the student", who is offered a "vast range of choices, enough literally to stagger the mind" (Kerr, 1963, p. 31-32). Resulting, considering such competing functions, loyalties, and interests between students, faculty, administration, and governmental and public interests, it is "extremely difficult to tell what a good job is, since it is so extraordinarily difficult to evaluate the quality of [higher education's] product" (Vladek, 1978, p. 39).

Bearing in mind the ambiguity in assessing the 'quality of the product' with respect to the benefits of the multiversity, what is its justification? For Kerr (1963), history and consistency with the surrounding society serve as the primary and more obvious forms of justification. Yet, he suggests its justification runs deeper:

[the multiversity] has few peers in the preservation and dissemination and examination of the eternal truths; no living peers in the search for new knowledge; and no peers in all history among all institutions of higher learning in serving so many of the segments of an advancing civilization (Kerr, 1963, 33-34).

It is clear, therefore, that the primary justification and foundation of the multiversity is in its ability to be "adaptive to new opportunities...responsive to money...and useful" (Kerr, 1963, 34). Reckoning back to the worry of Thelin, however, this suggests that the primary justification of the multiversity does not come from within its internal constitution. Rather, pragmatic social concerns and the currents of history legitimize the existence and function of the multiversity. As Kerr noted, the multiversity is a product of history, but its lack of a particular telos, because of its dependence upon external (i.e. historical, social) justification prevents itself from internally establishing its most fundamental philosophical justification. This internal justification, not present in the multiversity, primarily lie in philosophical conceptions of what it is to be a human being (that is, a rational agent) in an intelligible world.

While the idea of the integration of its varying functions is understood to be non-essential to the multiversity's fundamental justification, integration is both the fundamental philosophical justification and telos to the ideal of a university. Proponents of this ideal include figures such as John Henry Newman and more contemporarily, Alasdair MacIntyre. These 'traditionalists' summarily believe that the ideal university "would have to presuppose an underlying unity to the universe and therefore an underlying unity to the enquiries of each discipline into the various aspects of the natural" (MacIntyre, 2007, p. 17).

The consequences of this conviction inform the university's self-understanding and justification of its methods and practices. However, it is important to note that the ideal of a university is not suggested as something to be achieved in its fullness at a particular moment in time. Indeed, it has historically failed to live up to its lofty ideal by way of its aristocratic, oligarchical, and isolationistic tendencies.

The ideal of the university is less a product of economically-motivated concerns and/or a 'product of history', as Kerr notes of the multiversity, than it is a product of a philosophical conviction about what it is to be a rational human being, what it is to be an active rational agent within an intelligible world, and therefore, what ought to be valued and pursued for the sake of human flourishing. Take MacIntyre's exposition of Newman's conception of the university as necessarily deriving from a particularly integrated conception of the universe:

The ends of education...can be correctly developed only with reference to the final end of human beings and the ordering of [disciplines] has to be [ordered] to that end. We are able to understand what the university should be, only if we understand what the universe is (MacIntyre, 2007, p. 95).

Therefore, the distinctively '*uni*'-versity's structures and practices of its institution are grounded in a conviction that there is a unity among all disciplines/knowledge because the universe is a single and integrated reality. The human person is understood to comprehend this single natural order through its rational faculties. Thus, Newman's opening statement to his *Idea of a University* becomes more tangible and intelligible, that: "The view taken of the University in these Discourses is the following - that it is a place of teaching universal knowledge" (Newman, 1984, xxxvii). That is, as MacIntyre (2007) states:

Over and above the questions posed in each of [the] distinct disciplinary enquiries – the questions of the physicist or the biologist or the historian or the economist – there would be questions about what bearing each of them has on the others and how each contributes to

an overall understanding of the nature of things. Theology would be taught for both its own sake and as a key to that overall understanding (p. 17).

Unlike the fragmentation that is practiced within the autonomous disciplines of the multiversity, the university's disciplines and processes are structured in an integrative and synthetic manner through a pervasive theological and philosophical grammar.

The content, method, and progression of the university's activities of intimately personal teaching and learning between master and student are influenced by this integrative philosophy. MacIntyre (2007) states "It would therefore not be a mistake to regard the thirteenth and fourteenth-century university, at least at Paris and Oxford, as presupposing in its curriculum a conception of the unity of knowledge and understanding, of the relationships between the disciplines" (p. 94). As such, students first studied the disciplines included in the trivium and quadrivium, followed by studies in moral and political philosophy, and finally culminated in enquiries of metaphysics and theology. That is, the university's philosophy upholds that the end of education as designed to "direct [students] toward the achievement of their final end as human beings, toward the achievement of a perfected understanding" (MacIntyre, 2007, p. 94).

However, it is necessary not to over-romanticize this ideal of the university apart from its actual history. In its actual practices, the university's end of education has tended toward more practical and utilitarian ends. MacIntyre himself notes the practical tendencies even with such an idyllic philosophy: "For most of the students...the point and purpose of their studies was- as it has been with students ever since- to acquire whatever qualification was needed...to proceed successfully to the next stage in their chosen future career" (MacIntyre, 2007, p. 94).

It is here that the university model experiences its most basic tension. That is, the university finds its justification in a philosophical presupposition that the human person, by its nature, desires and has the capacities to know. This in itself is not dependent upon a justification by way of the demands of the wider social setting or the necessary processes of history. Yet, as history suggests, the traditional university itself has struggled to maintain a consistency and fidelity to that self-understanding and self-justification – particularly with respect to its negotiation of its practical relationship to the wider social setting.

Yet even amongst these obvious tensions, large philosophical questions loom concerning the inability to construct an authentic university. The introversion of the disciplines from one another and from traditional integrative ideals has resulted in a monumental and arguably anti-intellectual culture within higher education institutions. That is to say, the professionalization and self-

governance of the disciplines has come to understand the proper place of integrative theistic/integrative thought as not only incompatible with serving as a philosophical justification to institutional purpose – but it has also relegated its studies to the periphery of the idea of intellectual and academic culture. Therefore, integrative theistic thought has been in many cases become anathema in scholarly research and likewise, has been expelled from public universities' research and curricular priorities. Indeed, from the time of the colonial religious-cultural vision to the 21st century, the integrative role of theology within an academic community had been 're-placed'. As Alasdair MacIntyre states of contemporary 'multiversities',

For by eliminating mention of God [altogether], or by restricting reference to God to departments of theology...is not just a matter of the subtraction of God from the range of objects studied, but also and quite as much the absence of any integrated and overall view of things (MacIntyre, *God Philosophy Universities*, p. 17).

One has good reason to dismay after reading the previous competing historical and philosophical accounts of the justification and purpose of Western higher education institutions. Both models have philosophical and historical shortcomings – whether it is in the multiversity's lack of internal philosophical justification or the university's overly pragmatic historical tendencies that prove inconsistent with its philosophical justification. Indeed, both have in some ways isolated and disenfranchised themselves from their broader human communities – in the multiversity's 'grantsmanship' and in the university's historically oligarchical tendencies. Kerr soberly suggests, "these [historically] competing visions of true purpose...cause much of the malaise in the university today" (Kerr, 1963, p. 7).

Yet, the next section of this consideration seeks to set out upon a modest reconciliation of particular aspects of these two models rooted in a spirit of optimism and enthusiasm with respect to the inherent promise provided through the human person's natural desire 'to know'. The future may seem bleak with respect to establishing a strong educational philosophy for higher education, particularly with respect to the project of the distinctively *uni*-versity, but there has been, is currently, and will be private and public goods that are uniquely provided through the institutions of higher education. It may be found in the multiversity's worldwide advancement of health care and standards of living and in the university's deep philosophical conviction that "the aim of a university education is not to fit students for this or that particular profession or career" but "to transform their minds, so that the student...has the capacity for bringing insights and arguments from a variety of disciplines to bear on particular complex issues" (MacIntyre, 2007, p. 147).

To this end, I suggest that a more intentional consideration with the fundamental philosophical questions unique to the human experience must be re-engaged in order to establish a rational, defensible, and sustainable foundation for higher education institutions. In short, modern higher education must be willing to draw from philosophical traditions that provide compelling accounts of what it is to be a human being, of what it is to live and act in the natural world, and what should be pursued for the sake of human flourishing.

What Now: Ressourcement & Aggiornamento

The Catholic Church's Second Vatican Council (1962-1965) is often framed by two words, '*Ressourcement*' and '*Aggiornamento*'. These words mean a 'return to earlier sources' (*Ressourcement*) and a 'bringing up to date' (*Aggiornamento*). It is in this spirit that I find myself moved to address the challenges and opportunities in modern higher education. This simultaneous return to earlier sources and bringing up to date seems to provide both continuity with philosophical traditions that address the perennial human questions and seems to provide an opening for a necessary responsiveness to contemporary issues in higher education.

Clark Kerr (1963) suggests, "A community should have a soul, a single animating principle" (p. 15). Largely in agreement with MacIntyre, it is suggested that the uniquely human project of higher education must be justified and animated by a robust philosophical doctrine of those undertaking its task – namely, human beings. That is to say, the enterprise of higher education must be rooted in a particular conviction of what it is to be a rational human being, what is to be a rational and creative agent in the world, and therefore, what ought to be valued and pursued. This 'humanizing' principle can serve as a rational, defensible, and most importantly, sustainable justification of higher education institutions. By grounding all pursuits in a non-transient principle of human rationality and the intelligibility of the natural order, higher education institutions are afforded a standard by which to understand the role and concerns of research, teaching, and learning.

Under this humanizing philosophical principle, the competing aims of the modern multiversity's research are more quickly reconciled with the traditional university's practice of humanistic teaching and learning. That is to say, it is through the appropriation and application of particular conceptions of what it is to be a rational human being within a the rational world that can inform the intense research efforts of the more complex contemporary institutions of higher education than of centuries past. Progress in integrating the processes of contemporary higher

education may begin by more intentionally utilizing the philosophical commitments perhaps more readily found in thirteenth century University of Paris with the curricular and research commitments of the contemporary higher education institution.

This being the case, the notion of the ‘multiversity’ is challenged in as much as its justification lies in the “logic of history” and not primarily in an account of what it is to be a human being. The sustainability of the justification of the multiversity on the grounds of history and temporal social fashions proves to be questionable if one does not more fundamentally account for *why* and *to what end* (telos) certain social demands are considered significant. Thelin (2004) notes that there seems to be a paradox of hunger amid abundance at the modern multiversity – and that this hunger occurs because multiversities “have wandered into a state of continual expansion characterized by an overextension of functions without clarity of purposes” (p. 361). There seems to be great promise in the simple humanistic capabilities of research in economics, microbiology, and chemistry so long as each discipline is informed by a particular philosophical conviction of what it is to be a fully human person and fully human community operating within an intelligible created order.

Thelin (2004) notes that the historical myopia of Western higher education is grounded in “the belief by presidents and boards that, if only they had more money, then their institutions would be great” (p. xiii). What ought to be clear by way of philosophical reflection and historical precedent, is that mere financial means cannot give rise to a rational, defensible, and sustainable philosophical foundation and justification for higher education institutions, multiversities, or any other form of ‘higher education’. It is only through the establishment of a “philosophy of higher education intentionally thought out in detail and integrated in some overall design” (Brubacher & Rudy, 1997, p. 307) that has the scope by which these institutions can begin to understand and formulate practices that are commensurate with their philosophical justification.

Saying What We Mean & Meaning What We Say

I began this consideration by noting how easily I myself replaced the word ‘university’ with ‘higher education’. I also noted how many modern higher education institutions, more closely resembling multiversities in their organization and processes, still decide to label themselves as universities. It is my hope that by this point, it is clearer that the language used to describe the organization and processes of contemporary higher education institutions have immense philosophical consequences.

The words used to describe higher education institutions have meaning that extends beyond history and vernacular. That is, to label an institution as a university is to commit oneself to several philosophical precepts concerning the human person, knowledge, and the natural world. Namely, that the human person, like the whole of knowledge and the natural world, is of an integrated and rational nature because of the singular source from which it proceeds. Likewise, to label an institution as a multiversity is to commit oneself to several philosophical precepts concerning the human person, knowledge, and the natural world. Namely, that the human person, like the whole of knowledge and the natural world, is of a disintegrated and irrational nature because of its lack of proceeding from a singular source.

If indeed the West is ready to accept multiversities as the new standard of higher education, it must ask itself if it is ready to accept those necessary philosophical consequences that arise after such a profession. If the West is ready to reconsider the authenticity of its universities as *uni*-versities, it must ask itself if it is ready to draw on those philosophical traditions that address the perennial human questions and issues necessary to establishing a justification of its institution that extends beyond Kerr's 'process of history'. We must say what we mean and mean what we say for the sake of the clarity of our conversations with one another.

It is with this in mind that I believe that by way of re-engaging the human person as fundamentally a philosopher – as one who by virtue of his or her nature is moved to ask the perennial human questions and seek those question's true answers, that higher education and the idea of the *uni*-versity might find a renewed purpose and justification. It is these questions of ultimate meaning – of goodness, truth, and beauty, that might found the establishment of a philosophical justification of an institution that is only possible because of the human person's natural proclivity to ask such question. It is this institution that houses, reflects, and pursues answers to those distinctively human questions. This is the distinctively *uni*-versity. Yes, it is through this ideal that we take seriously the words of MacIntyre, that "human beings, not just 'philosophers', as themselves engaged in trying to give an account of themselves, as trying to understand what it is that they are doing in trying to achieve understanding, a kind of understanding that will enable us to distinguish what it is worth caring about a very great deal" (MacIntyre, 2007, p. 177-178).

Bibliography

- Brubacher, J. S., & Rudy, W. (1997). *Higher education in transition: A history of American colleges and universities* (4th ed.). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin A SAGE Company.
- Kerr, C. (1963). *The uses of the university* (5th ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MacIntyre, A. (2007). *God, philosophy, universities: A selective history of the Catholic philosophical tradition*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Marsden, G.M. (1994). *The soul of the American university: From Protestant establishment to established nonbelief*. New York, NY: Oxford University Press.
- Newman, J.H. (1984). *Idea of a university* (2nd ed.). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press
- Taylor, C. (2004). *A secular age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thelin, J. (2004). *A history of American higher education* (2nd ed.). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Tuchman, G. (2011). *Wannabe U: Inside the corporate university*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tuve, M.A. (1959). Is science too big for the scientist? *Saturday Review*.
June 6, 1959.

Juan Larrea Holguín y la universidad ecuatoriana

Juan Carlos Riofrío Martínez-Villalba*

Resumen: La investigación analiza el perfil académico de Mons. Juan Larrea Holguín y cuál ha sido el legado que ha dejado en la universidad ecuatoriana. Los resultados del estudio se exponen en dos artículos. La primera parte de la investigación es corte histórica y recoge de forma cronológica su vida académica, valiéndose de documentos históricos, escritos autobiográficos y testimonios de varias personas que vivieron cerca de Monseñor. La trayectoria académica del jurista se expone en cinco capítulos: (i) su formación universitaria; (ii) su labor como docente; (iii) su producción científica y literaria; (iv) los intentos de fundar una Universidad en el Ecuador que hubo en su vida; y, (v) la relación de Mons. Larrea con la Universidad de los Hemisferios. En un segundo artículo se tratará de forma sistemática acerca de su visión de la institución universitaria y del quehacer ordinario del profesor.

Palabras clave: Educación superior, academia ecuatoriana, cátedra, docencia, Opus Dei en Ecuador, Universidad de Los Hemisferios

Abstract: This research analyzes the academic profile of Mgr. Juan Larrea Holguín and his legacy for the Ecuadorian University. The results of the study will be presented in two articles. The first one is a historical research and assembles his academic life chronologically through historic documents, autobiographic texts and the testimonies of people who lived and worked near him. The academic trajectory of the jurist is presented in five chapters: (i) his university studies; (ii) his teaching experience; (iii) his scientific and literary works; (iv) the attempts to found a new university in Ecuador during his life; and, (v) his relationship with the Universidad de Los Hemisferios. In a second article we will present his vision of the university and the work of the professors.

Keywords: Higher education, Ecuadorian academy, chair, teaching, Opus Dei in Ecuador, Universidad de Los Hemisferios

* juancarlosr@uhemisferios.edu.ec
Universidad de Los Hemisferios
Quito, Ecuador

Sin lugar a dudas, resulta emblemática la figura de Mons. Larrea en la universidad ecuatoriana. A más de ser una de los grandes doctores de nuestro país, nos ha dejado un legado no sólo doctrinal, sino también vivencial. Con su vida y escritos nos ha enseñado cómo debe ser la vida de un académico y cuál es el *alma mater* que debe reinar en la universidad.

El presente artículo busca definir con la mayor precisión posible cuál ha sido ese legado. En esta primera parte se recogerá de forma breve y cronológica, cuál ha sido la trayectoria académica de Juan Larrea Holguín. En un segundo artículo se tratará de forma sistemática acerca de su visión de la institución universitaria y del quehacer ordinario del profesor.

En ambos artículos recojo el testimonio de muchas personas que coincidieron con Mons. Larrea, así como de lo que yo directamente oí de sus labios, cotejándolo todo con las fuentes bibliográficas a las que he podido acceder.

I. Formación académica

Debido a que su padre, Carlos Manuel Larrea Rivadeneira (1887-1983), era diplomático, su hijo recibió una educación muy cosmopolita¹. Juan Larrea nació el 9 de agosto de 1927 en Buenos Aires, donde permaneció algunos años. Sus primeras experiencias escolares las hizo en Bogotá, donde asistió a un colegio de monjas. A los cuatro años hablaba sin parar y sus mejillas se encendían de ira cuando se le llevaba la contraria. De ahí que adoptara el mote “doctor fosforito” (Vázquez, 2009, págs. 36-37). Contra ese carácter tuvo que luchar muchos años, hasta adquirir una personalidad más tranquila y temperada. A esa misma edad de cuatro años ya pintaba cuadros en las pequeñísimas hojas de su cuaderno y de vez en cuando cenaba con los invitados de sus padres. Su portentosa memoria logrará recordar los nombres y cargos de esos invitados hasta los últimos años de su vida, cuando narraba anécdotas sobre aquellos personajes. Realmente poseía una singular agudeza intelectual.

Inició sus estudios primarios en la escuela de los Hermanos Cristianos de la Caldas y Vargas (Quito), para luego continuarlos en Lima y Buenos Aires, capitales a donde sus padres viajaron en razón del servicio diplomático. En esa etapa le atraían mucho los números, de tal manera que se pasaba muchas horas haciendo operaciones matemáticas. Dice mucho que el primer libro que leyó en su vida, a los siete años, fue un tratado breve de espectrografía.

¹ En una entrevista comentó que los cambios de residencia supusieron «por una parte un cierta dificultad, el cambiar siempre supone una dificultad, por ejemplo, la no coincidencia de las vacaciones en país y otro. Por otra parte considero que ha sido una ventaja muy grande que agradezco a la Providencia: esos viajes, el haber hecho parte de mis estudios en Colombia, en el Perú, parte en Argentina, en Roma, pues si le da a uno una visión más amplia del mundo» (Riofrío, 1998).

Estudió toda la secundaria durante los pesados años de la segunda guerra mundial, con suma brillantez. Durante los últimos cursos se interesó más por la literatura, la historia y la filosofía, a tal punto que llegó a proponerle a su padre irse a estudiar Filosofía a París. Pero fue el estudio de los últimos cincuenta años de la agitada historia del Ecuador, donde aparecían las controvertidas leyes sobre el matrimonio y la familia, sobre la mujer y la reforma agraria, sobre el liberalismo antirreligioso y la educación laica, lo que le llevó a decantarse por la carrera de Derecho². Como dijo en 1999, decidió su carrera «desde el colegio. Mi deseo de estudiar leyes no era tanto para ejercer la abogacía en juicios, aunque luego me tocó intervenir en muchos, sino ante todo pensaba yo que más bien en que un abogado podía influir en la redacción y corrección de las leyes del país. Aun siendo joven, todavía de colegio, me daba cuenta de que necesitaban algunas reformas entonces mi deseo era intervenir en esto. Cosa que también debo agradecer a la Providencia porque si me ha sido factible el realizar en buena parte» (Riofrío, 1998)³.

El 19 de mayo de 1945 ganó el premio al mejor orador por su discurso “La conquista española fue o no ventajosa para el indio ecuatoriano”. En 1946 regresó a Quito, para terminar el bachillerato con los máximos honores. Fue nombrado Abanderado por ser el mejor alumno de todos los cursos, y hasta mereció una felicitación especial de don Aurelio Espinoza Pólit, quien afirmó que «no solamente alcanzó el más alto puntaje y la nota de “diez” por aclamación, sino que dio muestras de un talento clarísimo y de una madurez de juicio superior a sus años»⁴.

Después de graduarse ingresó a la Universidad Católica del Ecuador⁵, recién fundada por el arzobispo de Quito, cardenal Carlos María De la Torre⁶. En esta institución estudió con su habitual denuedo durante un par de años la carrera de Derecho. «Desde el primer día de universidad —dijo— asumí con pasión el estudio de las leyes» (Vázquez, 2009, pág. 42). Entre otros, tuvo allí como profesor al Dr. Jorge Pérez Serrano. De aquella época es la anécdota de que

² Esta es la opinión de Antonio Vázquez (2009, págs. 34 y 41-42).

³ En otras ocasiones Mons. Larrea fue menos explícito. Por ejemplo, en una entrevista de 1995 se le preguntó por qué no había seguido el camino de la historia abierto por su padre, prefiriendo los estudios jurídicos, a lo que contestó: «creo que está también la huella de mi abuelo, Manuel Larrea, que fue abogado, y de mi padre, que sirvió en la diplomacia. Por allí vendrían mis aficiones hacia el derecho» (Diario Hoy, 1995, 15 de enero).

⁴ Carta de don Aurelio Espinoza Pólit, S.J., al Ministro de Educación, Marco Tulio González, de 17-VII-1946. El sacerdote entonces era el director del colegio Loyola. Más tarde llegó a ser el primer rector de la Universidad Católica.

⁵ Todavía no ostentaba el título de “Pontificia”, que le fue conferido en 1963 por la Congregación de Seminarios y Universidades, por delegación recibida de su santidad el papa Juan XXIII.

⁶ La Universidad Católica es la primera universidad privada del Ecuador. El 2 de julio de 1946 el Presidente de la República, doctor José María Velasco Ibarra, expidió el decreto 1228 (publicado en el R.O. 629 de 8 de julio de 1946), en donde autorizó el funcionamiento de las universidades particulares. En seguida el P. Aurelio Espinoza Pólit fue nombrado rector y se encargó de conseguir sede, financiamiento, planta docente y de elaborar los planes de estudio. El 26 de septiembre de 1946 el Ministro de Educación, Ing. Pedro Pinto Guzmán, otorgó la autorización para iniciar la enseñanza y el 5 de noviembre comenzó el primer ciclo académico con una sola facultad, la de Jurisprudencia, con 54 estudiantes, en la calle Bolívar n° 343. El primer inscrito fue Jorge Salvador Lara y el segundo Juan Larrea Holguín.

muchas veces, el día anterior a rendir los exámenes universitarios, decidía ir a escalar el Pichincha, o el Ruco, o cualquier otro monte, para despejarse. La materia ya la sabía, por haberla estudiado a conciencia los días pasados. No era de aquellos estudiantes que se quemaban la noche anterior revisando con prisa los libros, para llegar con tremendas ojeras al examen del día siguiente. Al contrario, estudiaba más horas durante la semana y aprovechaba tan bien el tiempo que hasta se permitía una excursión. Y como si aún tuviera tiempo libre, dedicaba horas a leer mucho. Consta que durante esa época leyó tres gruesos tomos de historia de Grecia, seis o siete tomos de historia de Roma, alguno de un autor alemán de historia de la Iglesia⁷.

A los dos años de iniciar sus estudios universitarios, don Carlos Manuel fue nombrado Embajador del Ecuador ante la Santa Sede. Ante la noticia del inminente viaje a Roma, Juan no tardó un instante en ponerse a estudiar italiano. Y ya en junio de 1948 Juan, con su padre, con su madre Lola Holguín Iturralde y con su hermano mayor Carlos, se encontraban viviendo en la Ciudad eterna.

Al llegar al viejo continente, en seguida se matriculó en la Universidad estatal, La Sapienza, dentro del tercer curso de la carrera de Derecho. Convalidó algunas materias estudiadas en Ecuador y otras las tuvo que recuperar. El ambiente material de las universidades italianas de postguerra no era el más idóneo para el estudio: los ciudadanos deseaban dejar abiertas las heridas de la guerra y como un gesto de protesta habían resuelto no reponer los cristales de las ventanas, rotos por los bombardeos sufridos tres años antes. En las clases de octubre a enero el frío podía bajar de los cero grados centígrados. Aún así, Juan pasó varias horas extras de estudio en esas aulas.

En esta institución escuchó a profesores de primera categoría, como el filósofo Giorgio Del Vecchio, el civilista Emilio Betti y el romanista Vincenzo Arangio Ruiz, con quienes supo trabar amistad. A Betti incluso lo convenció de ahondar los estudios en el Código Civil ecuatoriano, que tenía un poco olvidado desde que salió de Quito. Se ve que tenía un carácter fuerte, porque recuerdo⁸ haberle escuchado una anécdota de una clase donde observó que un compañero suyo hablaba sin respeto: Juan se enfadó profundamente y terminó sacándolo del aula a empujones, porque eso no podía ser.

Juan dejó escrito que en una ocasión el profesor Arangio se retardó un poco en llegar a clases. En la espera se le acercó un joven que le hizo conversa en italiano. «Al poco, llegó el catedrático, escuchamos su conferencia, y después de la clase seguimos conversando hasta

⁷ Antonio Vázquez (2009, pág. 29) menciona que leyó la “Historia de los Romanos” de Víctor Duruy y la traducción francesa de la Historia de la Iglesia de Heinrich Bruck.

⁸ Muchas anécdotas, sucesos o pensamientos yo se los he escuchado directamente a Mons. Larrea, como este que comento. Cuando no pongo un testimonio o fuente de referencia, es porque no lo he hallado.

darnos cuenta de que nos costaba entendernos en el incipiente italiano que hablábamos; con lo cual nos identificamos él como español y yo como ecuatoriano; pasamos a la lengua castellana, y ya éramos amigos. Mi nuevo amigo se llamaba Ignacio Sallent⁹. Esto fue al comienzo del curso, en los primeros días de octubre de 1948» (Larrea, 2007, pág. 114). Ignacio había terminado ya la carrera de ingeniería química en España y por entonces cursaba los estudios de teología en el Pontificio Ateneo Lateranense. Había ido a La Sapienza simplemente para conocer a gente.

Ambos hicieron buenas migas. «Con mi amigo —cuanta Juan—, hicimos largas caminatas por Roma, visitando iglesias y monumentos, asistimos a conferencias sobre variados temas en distintos lugares, y nos fuimos conociendo mejor, al discurrir sobre lecturas, temas de actualidad en Italia, en el mundo y en nuestras patrias. Yo invité a Ignacio a casa de mis padres y él me invitó a conocer el “Pensionato universitario”, donde él vivía (...)» (Larrea, 2007, pág. 114). Así Juan fue conociendo el Opus Dei. En abril de 1949 Ignacio le explicó detalladamente lo que era la Obra y le propuso plantearse la vocación. Entonces, escribe Larrea, «pedí ayuda al Señor, maduré el examen, y en tres o cuatro días llegué a la conclusión de que ése era el camino por el cual me llamaba Dios. Tuve una conversación con otro sacerdote, don Juan Bautista Torelló, para despejar cualquier incertidumbre, y redacté una carta al Padre —así llamábamos a San Josemaría todos los que frecuentábamos el “Pensionato”—, pidiendo la admisión como numerario. Esto fue el 23 de abril de 1949» (Larrea, 2007, pág. 115).

Sin perder tiempo y sin dejar sus estudios en la Universidad estatal, ese mismo año se incorporó al recién fundado Colegio Romano de la Santa Cruz. San Josemaría lo había fundado el 29 de junio de 1948 para dar una intensa formación a los miembros del Opus Dei provenientes de distintos países, que obtendrían un doctorado eclesiástico, muchos se ordenarían sacerdotes y regresarían a su nación de origen. El Colegio Romano nació sin medios: «se empieza como se puede», decía el Fundador (Vázquez de Prada, A., 2003, pág. 133). Su primera promoción nació con diez estudiantes, que a la hora de la hora terminaron siendo solamente cuatro. Juan Larrea se incorporó a la segunda promoción, dentro del curso 1949-1959, que con él sumaban siete alumnos.

Así las cosas, al año de haber llegado a Roma Juan Larrea estaba matriculado en dos universidades: cursaba derecho civil en La Sapienza y derecho canónico en el Pontificio Ateneo Angelicum, institución dirigida por los padres dominicos. Comentaba de forma graciosa en su

⁹ Ignacio Sallent Casas nació en Terrassa (España) el 7 de julio de 1920. Solicitó entrar en el Opus Dei en El Palau, primer Centro de Barcelona, el 4 de febrero de 1944, siendo estudiante de Ingeniería Química. En 1946 se trasladó a Roma: formó parte del pequeño grupo que vivió con San Josemaría en el primer Centro de la Obra en Piazza della Città Leonina. Durante esos años acompañó con frecuencia al Fundador en sus viajes como conductor. En Roma completó su formación con un doctorado en Derecho Canónico, y el 15 de julio de 1951 fue ordenado sacerdote. Permaneció en Italia hasta 1972, cuando regresó a España. Vivió en Valencia y Alicante, y desde 1987 en Girona. Tras una década de párkinson falleció el año 2007.

madurez que todas las clases de esta universidad se daban en un latín que desconocía absolutamente. Con todo, el esfuerzo que ponía era significativo: escribía todo lo que decían los profesores, tal como le sonaban en español. Luego llegaba a la casa de sus padres e intentaba traducirlo. Poco a poco descubría que lo que él había escrito como una palabra, eran dos o incluso tres términos distintos. Tuvo que haber sido muy intenso el estudio de la lengua latina porque muchos años más tarde, en la década de los noventa si no recuerdo mal, mencionó que en una reunión de obispos en Roma se tocó con uno de lengua materna muy rara, que no hablaba ninguna lengua romance; sólo pudieron comunicarse en latín (Riofrío, 2013).

Más tarde Juan Larrea recordaría que en aquella época «el Padre nos estimulaba a realizar muy a conciencia los estudios» (2007, pág. 116). Anotó además que «sobresalía en el género de vida que llevaba el Fundador del Opus Dei, la constante preocupación por formar, con la mayor naturalidad y sencillez, a quienes estábamos cerca de él» (pág. 117). En un primer momento, estos estudios los realizaba mientras vivía en el cálido y cómodo hogar paterno, propio de un Embajador. Pero sucedió que la carrera diplomática de su padre cambió de rumbo y en 1951 fue trasladado a Londres. Por esta razón, el 3 de mayo de 1951 Juan se pasó a vivir al “Pensionato”, que quedaba en Bruno Buozzi 73.

El cambio al Pensionato tuvo que resultarle drástico. De las comodidades de la casa del Embajador pasó a hospedarse en la estrecha casa del guardia de la antigua Embajada de Hungría ante la Santa Sede¹⁰, donde desde hace dos años san Josemaría, don Álvaro del Portillo y otros miembros de la Obra vivían con dignidad, pero en una pobreza extrema. Ahí no había camas, por falta de espacio. En 1949 disponía de tres literas, por lo que algunos dormían en el suelo por turno¹¹. Sin embargo, el Pensionato poseía varias salas de estudio: una era la mitad de las escaleras para subir a las habitaciones (la otra mitad servía para subir y bajar) y otra era “la cámara chata”, un amplio hueco que había bajo la terraza, al cual solo se podía acceder a gatas porque apenas llegaba a un metro con sesenta centímetros de altura. Para estudiar se tenían que poner los libros y la máquina de escribir sobre las rodillas¹², porque no cabían, ni había mesas. A

¹⁰ Pese a que ya se había perfeccionado el contrato de compraventa del inmueble en abril de 1947, los diplomáticos húngaros no desalojaron la casa principal. Como pasaba el tiempo y no daban su brazo a torcer, el 22 de julio 1947 san Josemaría se trasladó con varios miembros de la Obra a la casa que en otrora ocupaba el portero. La mudanza se había hecho por camión en un solo viaje, donde se habían llevado todos los muebles, utensilios y demás enseres de la casa (cfr. Vázquez de Prada, 2003, pág. 105). Los funcionarios húngaros sólo dejaron la *Villa Vecchia* a principios de febrero de 1949. En seguida él se presentó a las autoridades el proyecto de las obras a realizar en ese edificio y el 9 de junio de 1949 comenzaron las obras. Sobre los pormenores del asunto, cfr. Vázquez de Prada, 2003, págs. 102-118.

¹¹ Testimonio de Juan Larrea Holguín, *Sum.* 6025, recogido en Vázquez de Prada, 2003, pág. 233, nota 102.

¹² Testimonio *de audito* de don José Marroquín Yerovi (en entrevista en Ilaloma de 5 de noviembre de 2013), donde cuenta lo que oyó a Juan Larrea de las dos salas de estudio. Lo del habitáculo debajo de la terraza también aparece en Antonio Vázquez, 2009, págs. 74-75.

estas limitaciones se sumaron las impuestas por las obras en la *Villa Vechia* que comenzaron en junio de 1949: la independencia se acabó, no había espacios libres, ni mucho menos silencio.

Se comprende que pronto se agotara Juan en aquel ambiente. Y aunque lo hubiera disimulado bien, san Josemaría se percató. Un buen día lo llamó aparte y le dio un consejo que no solía dar al resto de la gente. «Me recomendó, en aquella época de mucho esfuerzo en estudios —escribió Larrea—, que tomara un bocadillo a media mañana y que hiciera una breve siesta por la tarde. Yo le dije con toda sencillez que nunca había dormido siesta, y me dijo que podía descansar un poco leyendo algo divertido, por ejemplo, Pinocho en latín “*Pinoculus*”, con lo que mejoraría el dominio de la lengua» (Vázquez, 2009, pág. 79). Esa costumbre de no tener siesta la mantendría hasta el final de su vida. Al final de su vida, en una conversación con el actual Cardenal del Ecuador, Mons. Raúl Vela Chiriboga, de quien era muy amigo, éste admirado por la producción literaria de Mons. Larrea le preguntó de dónde sacaba tanto tiempo para escribir tanto. Monseñor le contestó: «será que yo no duermo siesta» (Burguera, 2013).

Pese al cansancio, al escaso tiempo y a la estrechez económica, los estudiantes del Pensionato sacaban sus estudios de manera heroica. Alejandro Llano recuerda un detalle de Juan Larrea que le llamó la atención. «Una tarde le vio cómo abría con un cortaplumas las páginas plegadas de un libro que acababa de comprar. Le extrañó que lo hiciera con cierta parsimonia, pero aún se quedó más sorprendido cuando al final de cortar el doblez del último pliego le comentó, sin darle importancia, que ya se lo había estudiado» (Vázquez, 2009, pág. 62)¹³.

San Josemaría se había dado cuenta desde un principio de la calidad intelectual de este hijo suyo, y supo sacar lo mejor de él. Coherente a su lema, «al que pueda ser sabio no le perdonamos que no lo sea» (Camino 332), a Juan no le perdonó no ser sabio. Entre inicios del año 1951 y mediados del año 1952 preparó dos tesis doctorales. La primera, que defendió en La Sapienza, fue sobre el “El matrimonio en los regímenes concordatarios” escrita en italiano, en la que obtuvo la máxima calificación. La segunda tesis de derecho canónico, dirigida por el padre dominico Severino Álvarez de la Universidad Pontificia, trató sobre “La personalidad de la Iglesia en el *modus vivendi* celebrado entre la Santa Sede y el Ecuador” y también obtuvo la máxima calificación; estaba escrita en castellano, pero adjuntaba un resumen de doce páginas escrito en latín (Vázquez, 2009). Había escogido ese tema no sólo porque contaba con muchos datos de primera mano, pues Carlos Manuel Larrea había promovido en 1937 la celebración de este tratado, sino sobre todo para sacar brillo a aquello que su padre consideraba ser el mayor logro de su carrera diplomática¹⁴.

¹³ Según el P. Monaj (2013, 6 de noviembre), el personaje de la anécdota era Alejandro Llano.

¹⁴ En los años cincuenta se publicaría en España su libro “La Iglesia y el Estado en el Ecuador”. En una entrevista dada en 1995 Juan Larrea declaró lo siguiente: «escribí este libro (...) a pedido de un amigo, cuando

Los estudios que había comenzado en octubre de 1948 en la Universidad italiana y en octubre de 1949 en el Angelicum, los acabó conjuntamente en junio del año 1952: cuatro años para el doctorado civil, tres años para el eclesiástico. «Con diferencia de pocos días —escribió Juan— me presenté a los respectivos exámenes de grado y obtuve esos dos diplomas» (Larrea, 2007, pág. 116).

Juan Larrea recuerda que san Josemaría les hizo rezar mucho por los primeros pasos del colegio Gaztelueta, por el Estudio General de Navarra¹⁵ y por las instituciones educativas que vendrían después (Vázquez, 2009). Ello cuadra con lo que Leonardo Polo Barrena describía en 1994 acerca de la amplísima visión de futuro que tenía el Padre en aquellos años, como refrendando el hecho de que después habrían de venir muchas otras universidades con el mismo espíritu: «el Fundador de éste [centro, la Universidad de Piura] y de tantos otros Centros Universitarios, el Beato Josemaría Escrivá (...) nos decía a los que empezábamos la Universidad de Navarra: “no me hagáis pajaritos fritos; hacedme águilas pequeñas, que ya crecerán”» (Polo, 1994; Aspíllaga, 1999, pág. 43).

En una tertulia de mayo o junio del año 1952 san Josemaría fue proponiendo a los alumnos del Colegio Romano los lugares donde podrían ir a comenzar la labor del Opus Dei. En un momento dado dijo: «y tú, Juan, irás a Ecuador». Las previsiones de Juan Larrea entonces no eran inmediatas. Sin embargo, pocos días después, en otra tertulia, san Josemaría les anunció: «ya sabéis vuestros destinos, de modo que, al día siguiente de graduaros, cada mochuelo a su hoyuelo»¹⁶. En total, Juan pudo vivir junto al Padre durante algo más de tres años, hasta julio de 1952 (Riofrío, 2013; Larrea, 2007, pág. 117; Vázquez, 2009, págs. 85-91).

Juan cuenta que, antes de que partiera solo al Ecuador, el fundador quiso que adelantase algo más en su formación teológica y apostólica. Él ya había terminado la Filosofía. Por aquella época, el Padre le pidió que estudiara el Denzinger¹⁷ y añadió que él mismo se encargaría de examinarlo. A su regreso, Juan anotó que «el mismo Padre presenció un examen general que

me encontraba en Roma. Él no sabía que mi padre había sido el firmante de este tratado. Creo que me gustó la idea y me puse a trabajar. Tuve una excelente documentación, la procesé y el libro estuvo listo. Creo que el tratado suscrito fue un modelo de tratado internacional. Lo contempla todo. Creo que su aporte histórico y jurídico le dieron validez al libro, puesto que se trataba básicamente de revisar las complejas relaciones del Vaticano con el Estado ecuatoriano, y sugerir, que es lo que trato de hacer, nuevos correctivos para evitar fricciones hacia el futuro» (Diario Hoy, 15-I-1995).

¹⁵ El Estudio General de Navarra comenzó el 17-X-1952 con la inauguración de la Escuela de Derecho que contaba con 48 alumnos, bajo la dirección del profesor Ismael Sánchez-Bella. El año 1960 la Santa Sede lo establecería como Universidad Católica y se nombraría a Josemaría Escrivá como Gran Canciller.

¹⁶ Una glosa de estas palabras consta en Aranda, 2000.

¹⁷ El libro *Enchiridion Symbolorum et Definitionum*, es un libro que contiene una colección de los principales decretos y definiciones de los concilios, la lista de las proposiciones condenadas, etc., empezando con las más antiguas formas del Símbolo de los Apóstoles. La sexta edición, que fue la última edición preparada por el mismo Enrique Denzinger (+1883) contenía 202 documentos. Varios editores posteriores fueron incluyendo documentos nuevos. Juan Larrea habrá leído una de esas ediciones ampliadas anteriores al Concilio Vaticano II, pero no la célebre edición de Adolf Schönmetzer preparada en 1963.

rendí ante don Álvaro del Portillo» (Larrea, 2007, pág. 117). Al final del examen don Álvaro le preguntó a nuestro Padre si deseaba hacer alguna pregunta, y que él se negó (Riofrío, 2013). Evidentemente estaba satisfecho de la preparación del alumno.

San Josemaría recomendó a Juan que antes de su retorno a Ecuador, fuera a España para conocer las labores que ahí se hacían en las principales ciudades y dispuso que ahí realizara dos cursos anuales seguidos¹⁸ en Molinoviejo (cerca de Segovia), a fin de que terminara los estudios del primer año de Teología (Larrea, 2007, pág. 117). El 17 de julio de 1959 salía para España, donde visitó Madrid, Zaragoza, Barcelona, Sevilla, Granada, Bilbao y Santiago de Compostela. Ahí conoció y sacó experiencias del tan encomendado colegio Gaztelueta y del Estudio General de Navarra, que más tarde se convertiría en Universidad. Terminado ese periplo de ciudades realizó dos cursos de estudios en Molinoviejo, y luego se dirigió a Barcelona para embarcarse con destino a Guayaquil. Luego de dieciséis días, el 4 de octubre de 1952, desembarcó en el puerto. Dos días más tarde ya se encontraba en la capital, en casa de sus padres, que justamente habían retornado al Ecuador un par de semanas antes.

II. Labor docente

Tres días después de su llegada a Quito, el 9 de octubre de 1952, inició sus contactos profesionales visitando a un antiguo profesor suyo, el Dr. Jorge Pérez Serrano, quien tenía el bufete de abogados de mayor prestigio de la ciudad¹⁹. Al día siguiente comenzó a trabajar en ese Estudio. Luego se presentó al Decano de la Facultad de Derecho de su antigua Universidad Católica, el Dr. Julio Tobar Donoso, que era amigo de su padre; por feliz coincidencia había una vacante en una materia y el semestre debía empezar en seguida, por lo que agradeció la visita y Juan Larrea se incorporó como docente ese mismo mes de octubre²⁰.

Pocos meses después se presentó a un nuevo grado doctoral, para obtener el título de Doctor en Jurisprudencia y Abogado de los Tribunales del Ecuador (Larrea, 2002). Rindió todas las pruebas de manera extraordinaria, aunque tuvo alguna duda ante una pregunta de Derecho penal del penalista Jaime Flor Váscquez. Julio Tobar Donoso, al ver que su apreciado Juan no

¹⁸ Los miembros del Opus Dei suelen hacer un largo curso de formación cada año, donde estudian materias de filosofía, teología y derecho canónico. San Josemaría deseó en aquella ocasión que su hijo hiciera dos cursos seguidos.

¹⁹ El estudio “Pérez E., Pérez Serrano y Ponce, Abogados” (más tarde, “Pérez, Bustamante & Pérez”, y luego “Pérez, Bustamante & Ponce”), que entonces estaría conformado por los doctores Jorge Pérez Serrano, Neptalí Ponce Miranda, Manuel de Guzmán Polanco, Rene Bustamante Muñoz y José Ignacio Donoso Velasco, y estaba ubicado en la calle Venezuela frente al hotel Savoy (Pérez Pimentel, 2009). Con todos hizo gran amistad y ganó un gran prestigio. Jorge Pérez llegaría a decir que «la mente de Juan era una mente jurídica de nacimiento: ordenada como había visto en muy pocas personas, que unida a su honestidad resaltaba mucho» (Alesón, 2013, 5 de noviembre).

²⁰ Esta historia se la oí contar tres o cuatro veces. Si mal no recuerdo, me parece haberle oído que a la semana de haber llegado a Quito ya estaba dando clases en la Universidad Católica.

contestaba de forma completa, «estaba en ascuas, no sabía qué hacer»²¹. Con todo, al final le dieron la máxima calificación: 10/10. Este fue el primer grado doctoral rendido en la Universidad Católica²².

Juan Larrea fue además el primer exalumno de la Universidad Católica que desempeñó una cátedra. De forma graciosa, le correspondió integrar los tribunales de recepción de grados universitarios de varios de los compañeros con quienes había iniciado clases años atrás, como el de Jorge Salvador Lara, Rafael Borja Peña y otros (Larrea, 2002).

Con el paso de los cursos, fue impartiendo distintas materias. En un momento dado acabó toda la larga rama de derecho civil. Casi siempre daba a la vez derecho internacional privado; además también impartió clases de derecho romano²³ y de religión. Además dio clases de Comercio Internacional en la Facultad de Economía de la misma Universidad. Comenzó como profesor auxiliar de Derecho civil, pero pronto pasó a ser el titular de la cátedra (Pérez Pimentel, 2009). El 5 de agosto de 1962 fue ordenado sacerdote, en 1966 fue designado Conciliario del Opus Dei, cargo que dejó en 1969 cuando fue nombrado Obispo Auxiliar de Quito²⁴, lo cual no fue óbice para que siguiera dictando clases en la misma institución. También dio clases en la Universidad Central por un año²⁵, en la Academia de Diplomacia por tres o cuatro años, en el Instituto de Altos Estudios Nacionales de derecho territorial e internacional privado por diez años.

Para 1965 Juan Larrea ya tenía una buena trayectoria como escritor de obras de Derecho. Ese año fundó con los doctores René Bustamante Muñoz y Eduardo Burneo, la Corporación de Estudios y Publicaciones, empresa que ha llegado a ser hoy una de las mayores editoriales jurídicas del país. El doctor Alesón, que vivía por esos años junto a Mons. Larrea, recuerda que en sus comienzos todos en la casa —incluido el Conciliario— le ayudaban en su trabajo: Juan Larrea traía las leyes y las resoluciones de la Corte Suprema de Justicia, y ahí le sacaban copias en ciclostil, las ponían en cajas y colaboraban en la distribución (Alesón, 2013).

²¹ Jaime Flor Rubianes (entrevista de 21 de noviembre de 2013) escuchó repetidas veces esta anécdota de labios de su padre, Jaime Flor Vásquez.

²² Antes sólo se había conferido el grado de Doctor en Derecho a Agustín Arroyo Yeroivi, quien había hecho sus estudios en Colombia y los convalidó en la Universidad Católica del Ecuador.

²³ Una vez le tocó sustituir al Catedrático Manuel Elicio Flor, como consta en su carta de 31 de mayo de 1955.

²⁴ Mons. Juan Larrea Holguín fue Obispo Auxiliar de Quito de 1969 a 1975, Obispo coadjutor de Ibarra de 1975 a 1978, Obispo de Ibarra de 1978 a 1982, Obispo Castrense de 1983 a 1988, Obispo coadjutor de Guayaquil de 1988 a 1989 y Arzobispo de Guayaquil hasta mayo de 2003. A partir de ahí quedó como Arzobispo emérito de esta última jurisdicción.

²⁵ Por ejemplo, en el año 1975 a petición del Decano Mario Gómez de la Torre dictó el curso de Derecho Internacional Privado en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Central. En su hoja autobiográfica anota que dio clases entre 1975 y 1976.

Uno de los alumnos de Mons. Larrea nos ha confiado cómo eran sus clases para finales de los sesenta, época en la que Monseñor ya albergaba una vasta experiencia en la docencia. En 1968 Jaime Flor Rubianes acababa de ingresar a la Universidad Católica y tuvo la fortuna de tenerlo como profesor de Derecho civil en el primer curso (Flor, 2013). Lo veía como un profesor extraordinario de Derecho civil, aunque muy exigente: de hecho, fue el profesor más exigente que tuvo en la carrera. Era puntualísimo en las clases. Jamás se atrasó un minuto. Empezaba sus clases con la señal de la Cruz, un Padrenuestro o una Avemaría y el rezo de la jaculatoria mariana *Sedes Sapientiae* (sólo esas dos palabras y nada más), a lo que animaba a los alumnos a contestar en latín: *ora pro nobis*. Al final de la clase no rezaba. Vale reseñar que en aquella época algunos otros profesores también comenzaban sus lecciones con alguna oración.

Sus clases las impartía al más puro estilo de los grandes juristas de la vieja cátedra: daba una lección magistral y al final abría un espacio para las preguntas. No le gustaba que se hicieran preguntas durante la primera parte de la clase. Según Jaime Flor, sus mejores clases eran de Derecho civil (según comentaban algunos alumnos, un poco menos espectaculares eran las de Derecho internacional privado). En Derecho civil, parte general y familia —que fueron la clases que recibió Jaime Flor de Mons. Larrea— él seguía su comentario al Código Civil. Sus explicaciones eran muy claras y buenas, pero no se entretenía con pausas: iban con mucho ritmo. En el primer año se veían los cuatro primeros tomos, avanzando treinta o cuarenta páginas por día. Sus clases estaban muy imbuidas de la Doctrina de la Iglesia.

Comenta Jaime que en el aula no se reía mucho, aunque de vez en cuando dejaba caer algún comentario jocoso y se reía de él mismo. Una vez hablaba de algún autor y decía, medio en broma y riéndose de sí, que «era un don Juan». Era serio, pero no se enfadaba, ni alzaba la voz a los alumnos. Lo más fuerte que Jaime recuerda haber escuchado es que un día llamó «cotorra» a su compañera María de Lourdes Rodríguez, porque estaba hablando en clase. Sólo con una palabra ella en seguida se dio por aludida y guardó absoluto silencio el resto de la clase. Esto no quiere decir que fuera distante con los alumnos. Por el contrario, trabó gran amistad con muchos y fue de todos muy admirado. Se recuerda de uno que comenzó a imitar cómo vestía Mons. Larrea, el tipo de corbatas y hasta la forma de moverse y de caminar (Marroquín Yerovi, 2013).

Al igual que la mayoría de profesores de su tiempo, Mons. Larrea tomaba una sola lección en cada trimestre y al final del curso. En los exámenes abría su libro al azar y preguntaba sobre el título que aparecía en la página que quedaba abierta. Tomaba siempre tres o cuatro títulos de su libro.

Las clases en la Universidad Católica se prolongaron durante 22 años, hasta 1976. Ya había ejercido 14 años en el Subdecanato de la Facultad de Derecho. En ese año se suscitaron

profundos cambios en la Universidad Católica, pues comenzaron a meterse en las filas docentes ideólogos de la teología de la liberación²⁶ y se multiplicaron las pugnas internas. Recuerda el P. José Marroquín que una buena mañana, a la hora del desayuno, llegó alguien a la casa que lo hizo fastidiarse mucho. «Fue la única vez que lo oí gritar y dar grandes voces a Mons. Larrea», comentó el P. Marroquín (2013). Al parecer un sacerdote se había enfrentado de mala manera con su apreciado amigo Julio Tobar Donoso, y le había faltado gravemente al respeto. Por ese atentado contra la autoridad Monseñor decidió dejar la Universidad Católica, luego de tantos años de cátedra en esa institución²⁷.

Monseñor fue nombrado Obispo Coadjutor de Ibarra y luego titular de esa misma jurisdicción, hasta 1984. Por esta razón no pudo seguir dando clases en Quito. Amante de la cátedra, le quedaba dar clases en el Seminario que fundó en Imbabura para dar buena doctrina a los seminaristas. Como anécdota se recoge que en los nueve años que vivió en Ibarra no quiso tener nunca televisión; prefería la lectura, escribir libros o pintar cuadros (Vázquez, 2009).

En 1982 había sido nombrado Primer Obispo Castrense del Ecuador, pero ese cargo no lo ejerció sino hasta 1984. Por este motivo regresó a vivir a la ciudad de Quito, hospedándose en la Residencia Ilinizas, y pudo retomar la cátedra, esta vez en la Universidad Central del Ecuador (Flor, 2013). Además dio otras clases, seminarios, cursos, etc. Cuando en 1988 fue nombrado Obispo Coadjutor de Guayaquil, se trasladó a esa ciudad. Un año más tarde, el 8 de diciembre de 1989, tomó posesión del Arzobispado. Inmediatamente comenzó a dar clases en la Universidad Católica Santiago de Guayaquil, donde permaneció como profesor hasta 1994²⁸. Además dio muchas clases en el Seminario de la Arquidiócesis.

Una persona que vivía cerca de él en esta época comenta que le llamó la atención encontrarlo varias veces preparando a conciencia las clases: sabía Derecho más que ninguno en el Ecuador, pero no se perdonaba el tiempo de preparación de las lecciones que iba a dar (Mönckeberg, 2013). Cualquier profesor con su excepcional inteligencia y memoria fácilmente se

²⁶ Recordamos que en 1962 la administración y gobierno de la Universidad Católica habían sido confiados a la Compañía de Jesús.

²⁷ Rodolfo Pérez Pimentel piensa que «a raíz de que se suscitaron cambios en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Católica con los cuales no estuvo de acuerdo, se candidatizó para rector auspiciado por la ultra derecha y como no pudo lograr una mayoría renunció al Subdecanato y a su cátedra tras 22 años de profesorado» (2009). En realidad no consta que Mons. Larrea se haya candidatizado para un cargo que hasta el día de hoy sólo han ejercido sacerdotes jesuitas. De hecho, la terna presentada para aquellas elecciones estaba conformada por tres jesuitas: Hernán Malo, Jaime Malo y José Rivera. Tampoco parece aceptable imputar esa causa de renuncia a una persona que en múltiples ocasiones renunció a cosas mayores por el servicio a Dios.

²⁸ En su hoja autobiográfica apunta que dio clases en la Universidad Católica Santiago de Guayaquil desde 1989 a 1994 (Larrea, 2002). Consta que en 1991 fue profesor de Derecho civil en esta institución.

hubiera dispensado este tiempo de preparación²⁹; Mons. Larrea incluso preparaba las clases de Derecho civil, que era la materia que más dominaba, para ofrecer a sus alumnos una buena lección.

En 1992 inauguró el Instituto Pedagógico Católico para la formación de maestros, construido con donaciones. Dictó clases de teología a seglares y en el Seminario; tenía un breve programa diario en la televisión y escribía dos veces a la semana para “El Telégrafo”.

Para el 2000 Juan Larrea ya era un profesor consagrado. Por esta razón, siguiendo la tradición europea de escribir un libro de homenaje a los grandes juristas, los doctores Nicolás Parducci Sciacaluga y Ramiro Cepeda Alvarado, decidieron hacer lo propio con Monseñor. Ambos le preguntaron por la temática central de este libro de artículos, a lo que Mons. Larrea respondió que convendría tratar sobre la historia de la evolución y desarrollo de varias ramas del Derecho en el siglo XX, particularmente en Ecuador. En esta obra³⁰ colaboraron diez de los más afamados jurisconsultos del país. La ceremonia de homenaje y lanzamiento se hizo por todo lo alto en el Bankers Club (ubicado en el penthouse del Edificio más alto de Guayaquil, La Previsora). Ese mismo año también fue condecorado por el Presidente del Ecuador, Gustavo Noboa Bejarano, y recibió la Orden de San Lorenzo en el grado de Gran Oficial por cumplir 50 años como abogado.

Al final de su vida había acumulado muchas cátedras, títulos y membrecías. Fue miembro del Instituto Hispano-Luso-Americano de Derecho Internacional, de la Academia Ecuatoriana de la Lengua, y también de la Real Academia Española; de la Academia Nacional de la Historia Ecuatoriana —fundada por su padre con otros historiadores—, de la Academia de Abogados de Quito, de la Academia Mariana del Ecuador. Perteneció a la Casa de la Cultura Ecuatoriana, y fue miembro de su Directorio (1974-1976). Además había participado en un sinnúmero de eventos diplomáticos e internacionales. Y pese a todo este currículum que podría hundir a cualquiera en la más detestable vanidad y orgullo, la virtud que más resaltaba en Mons. Larrea era su extremada delicadeza y humildad.

A mediados de la década de los noventa se le descubrió un cáncer, que diez años más tarde le daría la muerte. Aun así, tuvo arrebatos para cumplir con sus deberes pastorales y para escribir decenas de libros. Al cumplir los 75 años presentó su renuncia al Arzobispado, que el

²⁹ Por citar alguna anécdota que demuestre su facilidad de memoria y exposición, recuerdo que dos o tres veces me sucedió que coincidimos en un paseo; mientras él iba conduciendo el auto nos preguntaba si deseábamos hacer la oración y si queríamos que él predicase. Aceptada la propuesta, se lanzaba una meditación de media hora, sin ningún apunte, de muy elevado contenido doctrinal. Todavía recuerdo una de esas meditaciones —habrá sido entre 1993 y 1994— en donde explicó el dogma de la Asunción de María, las doctrinas que había a favor y en contra de su muerte, lo que decían los teólogos.

³⁰ Se trata del libro de *Homenaje a Monseñor Juan Larrea Holguín*, editado en Guayaquil por Edino el año 2000.

Sumo Pontífice no aceptó sino hasta mayo de 2003. Desde ese momento se trasladó a vivir a la Capital, donde realizó una intensa labor pastoral y escribió decenas de libros jurídicos y religiosos. Murió el 27 de agosto de 2006 en olor de santidad.

III. Producción científica y literaria

Aunque debería hacerse un estudio más acabado sobre la producción científica y literaria de Mons. Larrea, no quiero dejar pasar esta oportunidad para explicar brevemente algo de su manera de investigar y escribir. Él es un eximio ejemplo de investigador nato. Buesmeyer y Shannon afirman que los profesores suelen justificar su escasa producción de artículos y libros echándole la culpa al tiempo: «ay si sólo tuviera menos estudiantes, más tiempo, menos ruido de los niños, más asistencia de secretarías... ¡Si sólo tuviera esto!» (1979, págs. 122-128)³¹. Todas estas excusas las pudo poner en vida Juan Larrea, pero no lo hizo. Por ejemplo, quedan narradas las condiciones extremas de pobreza y de escasez de tiempo que tuvo que afrontar en su juventud para, en el lapso de cuatro años defender tres tesis doctorales, escribiéndolas en tres idiomas distintos y sacando las máximas notas posibles. Pronto esas tesis se convertirían en libros que publicaría.

No haré aquí la relación de libros publicados por él, que son más de sesenta jurídicos y otros tantos que tratan de temas morales y religiosos. Más me interesa recoger algo sobre su manera de trabajar.

¿De dónde sacaba tiempo? Medio en broma, medio en serio contestaba que él no dormía siesta³². Y la verdad es que trabajaba sin prisa, pero sin pausa. Hay muchos testimonios sobre esta actitud: tipeaba seguido a máquina de escribir, casi sin errores en el andar, y cuando alguien llamaba a la puerta, frenaba en seco su redacción, atendía la visita con la mayor paz —aunque sin perder tiempo— y en el instante en que de nuevo quedaba solo se sentaba y continuaba escribiendo la palabra siguiente de la inconclusa frase. Pasaba de una cosa a la otra, respetando además los horarios que se imponía. «Tenía horarios muy rígidos y no se salía de ellos», recuerda uno de los que vivió cerca de él durante su estancia en Guayaquil (Mönckeberg, 2013).

Trabajaba sin solución de continuidad, pero con una altísima presencia de Dios. Como se lo había enseñado san Josemaría en sus años romanos, al finalizar cada línea, cada que pasaba el carro de su antigua máquina de escribir recitaba mentalmente una jaculatoria. Le gustaba recordar: «yo aprendí esto de nuestro Padre»³³. Mons. Larrea escribía mucho con un motivo muy

³¹ La traducción al español es mía.

³² Cfr. la anécdota recogida *ut supra* acontecida con Mons. Vela.

³³ Testimonio *de auditu* de don José Marroquín Yeroivi (2013, 5 de noviembre).

definido: dar doctrina, recristianizar la sociedad. «Hemos de empapelar el mundo», decía en una tertulia a los presentes, aludiendo a esta tarea de dar buena doctrina (Riofrío, 2013).

Su máquina de escribir le sirvió por muchos años y la utilizó incluso cuando la tecnología informática comenzó a popularizarse. Santos Alesón recuerda que al final ya estaba un poco estropeada y le faltaba una tecla, por lo que debía empujar el metal directamente con el dedo. Aun así, escribía rápido y no corregía nada, ni las comas³⁴. A finales de los noventa lo convencieron de que intentara usar una computadora personal. Como a toda persona mayor, le costó. Pero al poco se adaptó a la nueva técnica y quedó agradecidísimo por el pequeño empujón. Desde entonces usó siempre esta computadora, que no renovó sino hasta que llenó el disco duro con todos sus libros y escritos.

Existen muchos más detalles de la tenacidad y pobreza en el estudio que supo vivir durante toda su vida. Por ejemplo, escribía muchísimas, miles de fichas, todas a reglón seguido. Las octavillas solía hacerlas en hojas usadas, con una carilla ya llena. Ninguna ficha tenía márgenes libres: ni arriba, ni abajo, ni a la derecha, ni a la izquierda. Una vez más repetía: «yo aprendí esto de nuestro Padre» (Alesón, 2013; Marroquín, 2013). Todas estas fichas las guardaba en cajas de zapatos atadas con una piola.

Ahora bien, no regateaba en lo que a la adquisición de libros se refería. Un buen día llegó a acumular tantos en la residencia de Iñaquito, que le llamaron la atención: no había dónde ubicar tantos volúmenes (Marroquín, 2013). Se contaron 1264 libros en su última biblioteca de Quito al momento de su muerte³⁵. Los guardaba con exquisito orden, los leía y se sabía de memoria dónde estaba ubicado cada ejemplar. En sus últimos meses de vida el P. Francisco Burguera le prestó varios auxilios, entre los que estaba el de ir a buscar libros a su biblioteca. Siempre acertaba acerca de su ubicación³⁶. Ha de resaltarse que no los coleccionaba, sino que los leía. Como vimos, desde joven se metía con gruesos tomos de historia. De mayor también leía a página seguida los tomos de la Gran Enciclopedia Rialp (más conocida como la “GER”)³⁷. Algo semejante sucedía con las gacetas de jurisprudencia. A principios de los noventa bien pudo

³⁴ Testimonio *de visu* de Santos Alesón (2013, 5 de noviembre).

³⁵ Muchos libros suyos habían quedado en la biblioteca de la Residencia Ilinizas, y otra parte ingente en la biblioteca de Guayaquil de Los Esteros. Además, ya antes había donado al Banco Central la biblioteca de su padre, que superaba los 20.000 volúmenes. «Al morir don Carlos Manuel en 1983, heredó la Biblioteca y le pareció un cargo de conciencia conservarla como patrimonio personal. Pensando que podía servir a muchos, llegó a un acuerdo con el Banco Central del Ecuador para que la incorporara a sus fondos de lectura, con el compromiso de mantenerla en servicio público. En aquella biblioteca estuvo bastantes horas de su vida» (Vázquez, 2009, pág. 29).

³⁶ Cfr. Testimonio de don Francisco Burguera Pérez (en entrevista en Ilaloma de 2013, 4 de noviembre).

³⁷ Esta anécdota la escuché de gente que vivía cerca de él en Guayaquil, pero no recuerdo bien quién me la comentó.

afirmar: «he leído desde 1952 todas las sentencias de las cinco Salas de la Corte Suprema resumiendo sus partes más importantes y seleccionando las mejores» (Pérez Pimentel, 2009).

Cuando en la Universidad de Los Hemisferios se recibió la biblioteca de Juan Larrea Holguín, aparecieron algunas sorpresas. La primera fue que un gran porcentaje de libros —al menos la quinta parte³⁸— tenían firmas y dedicatorias de los autores dirigidas a Juan Larrea³⁹. Además en varios de ellos encontramos 40 documentos anexos⁴⁰: fichas de su puño y letra, cartas, tarjetas de agradecimiento que le habían mandado amigos, apuntes breves, apuntes largos relacionados con el libro donde estaban insertos, resoluciones de la Corte Suprema y de otros organismos, y siete recortes de prensa, con el nombre del diario y la fecha precisados a mano, que contenían reseñas sobre los libros que había publicado (probablemente estaban insertados justamente en el libro comentado). No se sabe cuáles eran sus intenciones. Quizá pensaba recoger alguna idea para una futura edición del libro, quizá los archivaba para agradecer la reseña a los autores, o simplemente quería llevar el registro de lo que habían dicho acerca de sus escritos.

Pese a su enorme interés por los libros, no los trataba como si fueran suyos: por ejemplo, no los subrayaba, cuidaba su estado, etc. A mucha gente del extranjero y del Ecuador —entre los que me cuento— regaló obras suyas y de otros autores. Concluyo que aunque estaba absolutamente desprendido de los libros, aunque los consideraba muy necesarios para poder profundizar con la debida competencia en las materias que estudiaba.

Ha de añadirse que también estaba desprendido de la autoría de sus libros. No le importaba que le imputen las doctrinas que él había preparado. Sólo le interesaba que la buena doctrina se difundiera. Por eso no dudó en nombrar coautor al doctor Julio Tobar Donoso en las primeras ediciones de su libro de *Derecho constitucional ecuatoriano*⁴¹, aunque la aportación del Dr. Tobar era mínima. Más elocuente es la anécdota que oí a Rodrigo Merino Barros cuando vivía en

³⁸ De la primera entrega de 1181 libros, se sacó una muestra de 20 libros de los cuales 4 tenían dedicatoria (es decir, el 20%). Respecto de la segunda entrega de 298 libros, se sacó otra muestra de 20 libros, de los cuales 8 tenían dedicatoria (es decir, el 40%).

³⁹ Una dedicatoria muy singular aparece en el libro *De re militari et bello tractatus*, volumen I, de Pierino Belli, editado por *The Clarendon Press* en Oxford en 1936 (no es la edición de 1563). En la contracarátula aparece pegado el escudo de armas de “Caroli Em. Larrea” y en la página siguiente la siguiente leyenda: «Para mi hijo idolatrado Juan Ignacio Larrea Holguín, el gran Jurista, orgullo de mi cuna y de mi nombre, con todo el amor de su padre. (firma) Quito, 24-VI-1970».

⁴⁰ 28 anexos estaban en los 1181 libros entregados por la Corporación de Estudios y Publicaciones (CEP) y 12 anexos estaban en los 298 libros que llegaron directamente de Iñaquito.

⁴¹ El doctor Julio Tobar Donoso escribió únicamente el primer capítulo de la primera edición de *Derecho constitucional ecuatoriano*, que data de 1978. En las posteriores ediciones, incluso después de fallecido este autor, Juan Larrea lo seguirá mencionando como coautor en varias ediciones, hasta que decidió reescribir todo el capítulo. No quería poner en su boca cosas que no dijo. Sin embargo, un año antes de fallecer, en agosto de 2005, tuvimos una conversación en su casa de Iñaquito donde le pregunté quién podría actualizar ese libro en el futuro. Ya se veía que la Constitución podía cambiar. Indicó que si cambiaba mientras viviera, él la actualizaría; si el cambio ocurría cuando ya no estuviera, me encargaría yo.

la Residencia Ilinizas el año 2006: contó con gracia que un buen día Mons. Larrea le había preguntado si quería que lo pusiera como coautor del Tratado de las obligaciones que estaba terminando de escribir, a lo que respondió «encantado». Y así fue. No le costó mucho a Rodrigo codearse con el mejor jurista del Ecuador. Fue un simple favor⁴².

De su epistolario aparece que se escribía con muchos autores, profesores, autoridades y editorialistas. Consideraba importante felicitar a todos los que escribían un texto bueno o hacían una obra honrosa: decía que «casi siempre, cuando las personas hacen el mal todos le caen, pero cuando hacen el bien nadie les dice nada» (Riofrío, 2013).

A comienzos de los años noventa la producción científica que había logrado era muy consistente. Fue entonces invitado por la Embajada de los Estados Unidos a visitar Washington, donde dio clases de derecho en varias universidades. Grande fue su alegría cuando, con esa ocasión, visitó la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos y encontró todas sus obras completas. Quien le atendió hizo el comentario de rigor: «usted debió tener un gran equipo de colaboradores». Él contestó para sus adentros: «¡si supieran que mi archivo es una caja de zapatos, que no tengo secretaria y yo trabajaba sólo!» (Marroquín, 2013).

Con semejante producción asombra mucho la respuesta que tuvo en una entrevista de 1995. Un periodista del diario Hoy le preguntó: «Monseñor Larrea, al cabo de 66 años de fructífera vida intelectual, de grandes realizaciones humanas... ¿qué balance haría de su vida?». A lo que contestó: «que pude haber dado más. Una multiplicidad de ocupaciones me han impedido terminar algunos libros. Por ejemplo: los comentarios al Código Civil, me he quedado en el volumen séptimo, tengo avanzados los estudios pero desgraciadamente las ocupaciones, como le repito, me impiden avanzar. Con el Repertorio de Jurisprudencia, del que hemos pasado los 30 volúmenes, es algo en lo que también hemos empeñado nuestro esfuerzo intelectual. Estoy trabajando en una Historia del Derecho ecuatoriano, para estudiantes, que me está demandando un enorme trabajo, pero la hemos asumido con gusto. Y espero que Dios nos ayude para concluirla» (Hoy, 1995, 15 de enero).

Y Dios le dio vida para concluir esos trabajos que tenía en mente. Fue el primer jurista ecuatoriano, y hasta ahora el único, que terminó el comentario al Código Civil del país. Como pensaba que no tendría fuerzas suficientes, al principio le encargó el tomo de las obligaciones a

⁴² El libro que figura bajo la autoría de Juan Larrea Holguín y Rodrigo Merino Barros es el *Derecho Civil del Ecuador. Las Obligaciones*, volumen XI, Corporación de Estudios y Publicaciones (CEP), Quito: 2004. Considero que tuvo este detalle de cariño con Rodrigo Merino (+2010) al ver que era una persona de gran talento humano que voluntariamente no había hecho carrera en el derecho por dedicar todo su tiempo a sacar la labor apostólica. Como contrapunto, el doctor Efraín Pérez Camacho, que está actualizando ese tomo, opina que la redacción del volumen XI difiere mucho de la clásica de Mons. Larrea; según él, es tan esquemática que parece de otro autor. En entrevista a Efraín Pérez en la Universidad Andina Simón Bolívar, de 13 de noviembre de 2013.

René Bustamante, quien avanzaba a ritmo un poco cansino⁴³. Juan Larrea le supervivió a René Bustamante, y en medio de grandes dolores pudo terminar este y los restantes tomos por su cuenta.

Muchos académicos esperan que su salud mejore un poco para retomar la pluma y aventurarse en nuevas investigaciones. No eran estos los ánimos del Dr. Larrea. Los dolores del cáncer fueron siempre en aumento, a tal punto que en los últimos años le ponían calmantes que eran muchas veces más fuertes que la morfina. Algún día le retrasaron la dosis y tuvo que soportar el dolor a secas por más de una hora en la que no gritó, sino que sólo ponía caras templadas, como si de repente tuviera uno que otro tirón (Larrea Falconi, 2013). En ese estado se decidió a embarcarse en una nueva empresa: la de escribir con un grupo de especialistas la Enciclopedia Jurídica del Ecuador, que tendría unos 24, 25 o 26 volúmenes. Sacó 3500 palabras de la jurisprudencia y del libro de la Bibliografía del Ecuador que había publicado. De ahí escribió a unas doscientas personas animándolas a escribir, de las que sólo contestaron treinta. Como no pagaba, pocos se animaron. La idea revivió cuando Jorge Rodríguez encontró la manera de tener un sustento económico y entonces llegaron a publicarse ocho volúmenes (de los cuales cuatro de Derecho civil correspondían a Mons. Larrea). Ofreció pago, decía el año 2006, «pero aquí hay un autor que no ha sido pagado» (Larrea, 2006). Según pensaba entonces, el proyecto debería de estar terminado para el año 2006. Monseñor murió sin verlo realizado.

IV. La posibilidad de hacerse cargo de una Universidad ecuatoriana

Como queda escrito, Juan Larrea dejó un aporte docente y literario de primera magnitud a la universidad ecuatoriana: enseñó en varias instituciones educativas de las más diversas corrientes, escribió decenas de libros, participó en innumerables encuentros académicos, fundó varias entidades docentes, fue miembro e incluso director de diversas asociaciones académicas... Pero estaba convencido de que lo más importante de su vida no era esto, sino hacer lo que Dios le pedía en cada momento, vivir con la máxima fidelidad su vocación dentro del Opus Dei. En una ocasión comentó que descubrió su vocación en 1948, cuando tuvo «la suerte de extraordinaria de conocer a quien es ahora un Beato de la Iglesia Católica [Josemaría Escrivá de Balaguer]. Esto es indudablemente el hecho más importante de mi vida, el más trascendental y por el que más tengo agradecimiento a Dios» (Riofrío, 1998).

Por lo mismo, ya puede uno suponer los grandes deseos que habría tenido de que se fundara en el Ecuador una Universidad con el espíritu de la Obra. Ya hemos visto cómo en su

⁴³ Efraín Pérez afirma haber encontrado el borrador del comentario a las obligaciones de René Bustamante. Cfr. entrevista a Efraín Pérez en la Universidad Andina Simón Bolívar, de 2013, 13 de noviembre.

estancia en Roma encomendó mucho, junto a san Josemaría, el montaje del colegio Gaztelueta, la fundación de la Universidad de Navarra y de todas las universidades que vendrían después. Sin duda desde entonces ambos, el Padre y Juan, habrán soñado el momento en que se pudiera iniciar una universidad semejante en el Ecuador.

Otro acercamiento importante a la academia ecuatoriana sucedió en 1954. Juan ya gozaba de prestigio como docente y como abogado, y muchos conocían que había regresado al Ecuador para comenzar la labor del Opus Dei en estas tierras. En ese momento el Opus Dei en el Ecuador era única y exclusivamente este joven de 26 años y nadie más. A principios de ese año se dio una coyuntura donde se mostraba factible que esta institución de la Iglesia se hiciera cargo de la Escuela Politécnica Nacional.

La Escuela Politécnica Nacional tenía el prestigio de ser el más antiguo instituto de educación superior técnico del Ecuador. Fue fundada el 27 de agosto de 1869 en Quito por el presidente Gabriel García Moreno, con el fin de contar con un centro de investigación y formación de profesionales en ingeniería y ciencias de alto nivel. Para este propósito, García Moreno trajo un grupo de religiosos jesuitas alemanes, quienes en un inicio estuvieron a cargo de esta Escuela y del Observatorio Astronómico quiteño. Sin embargo, por esos avatares de la vida permaneció cerrada durante algunas décadas, hasta que en 1935 el Presidente de la República, José María Velasco Ibarra, la reabrió en los últimos meses de su primer mandato presidencial (1934-1935).

Velasco Ibarra volvió a preocuparse de esta institución universitaria en su tercer mandato (1952-1956). Para darle vuelos de altura, el Presidente encargó al Rector de la Escuela Superior Politécnica, el Ing. Galo Pazmiño, la traída de catedráticos europeos de renombre. Fue entonces cuando Galo Pazmiño acudió a Juan Larrea para que le auxiliara en este asunto. En sus palabras: «el Ing. Pazmiño con insistencia me pedía que lograra la venida de tres o cuatro catedráticos de Ingeniería y ciencias incluso, me propuso formalmente que el Opus Dei se hiciera cargo íntegramente de ese muy prestigiado centro de enseñanza superior. También esto pareció, San Josemaría que podía ser una manera providencial de comenzar aquí [en Ecuador, la labor del Opus Dei], pero no fue por el momento posible contar con el grupo numeroso de catedráticos que habría sido necesario tener» (Larrea, 2007, pág. 123-124).

Como testimonio el propio Juan Larrea, san Josemaría le insistió en procurar llegar a un acuerdo con los directores del Opus Dei de la Región de España para traer de allá algunos profesores (Larrea, 2007, pág. 124)⁴⁴. Sin tardar Juan se puso en contacto con los españoles y les

⁴⁴ Cfr. también Carta de Josemaría Escrivá de Balaguer a Juan Larrea Holguín, 1954, 2 de marzo, AGP, Sec. A, Leg. 265, Carp. 5.

envió varias cartas. Sin embargo, ningún éxito tuvo en sus gestiones. El Estudio General de Navarra demandaba muchos profesores, y había que contar con gente para la expansión de la Obra en todo el mundo.

Ese mismo año 1954 Juan Larrea recibió otra interesante proposición, esta vez de su confesor, el Canónico Ángel Gabriel Pérez, que era Deán de la Catedral y Vicerrector de la Universidad Católica. Como se dijo, esta Universidad había sido fundada en 1946 por el Arzobispo de Quito, Card. Carlos María de la Torre, y por un grupo de sobresalientes juristas, entre los que se contaba el Dr. Julio Tobar Donoso, primer decano de la única Facultad que entonces existía. Como hasta ese momento la Universidad carecía de atención espiritual, el Vicerrector le propuso a Juan Larrea que gestionara la venida de algún sacerdote de la Obra para que asumiera la dirección espiritual de la institución. San Josemaría, que encomendaba y seguía de cerca todos los pasos de su hijo en Ecuador, le escribió interesándose por el asunto: «dime cuál es el régimen de la Univ. Cat. de Quito: si es posible envíame los estatutos»⁴⁵. Nuevamente, como dice Juan, «la petición no pudo ser atendida favorablemente por no contar por entonces con suficientes sacerdotes» (Larrea, 2007, pág. 120). Esta Universidad no resolvió la cuestión de la atención espiritual sino hasta 1962, año en que su administración y gobierno fue confiado a la Compañía de Jesús, con el beneplácito y agradecimiento del padre Juan B. Janssens, S. J., prepósito general de la Orden.

Estos no fueron los únicos ofrecimientos que recibió Juan Larrea de encargarse de una institución educativa. Un año antes, en marzo o abril de 1953 el Rvdo. Miguel Enrique Romero ya había manifestado su deseo de que la Obra gestionara el colegio de segunda enseñanza que él mismo había fundado, y que por aquel tiempo era el de mayor prestigio en Quito (Larrea, 2007, págs. 120-121). Algo similar sucedió varias décadas más tarde con la Universidad Técnica Particular de Loja, que se ofreció al Opus Dei. Sin embargo, estas peticiones no pudieron ser atendidas por falta de gente que viviera el espíritu de la Obra. Gracias a Dios, otras instituciones de la Iglesia pudieron luego hacerse cargo: el colegio fue confiado a los Hermanos Maristas y la Universidad a los Misioneros Identes⁴⁶.

⁴⁵ Respecto a la Universidad donde daba clases, por ejemplo, le dice: «dime cuál es el régimen de la Univ. Cat. de Quito: si es posible envíame los estatutos» (Carta de San Josemaría a Juan Larrea Holguín, 1 de julio de 1954, AGP. Sec. A, Leg. 266, Carp. 1).

⁴⁶ La Universidad Técnica Particular de Loja fue fundada por la Asociación Marista Ecuatoriana (AME) en 1971 por Decreto Ejecutivo 646 (publicado en el Registro Oficial 217 de 5 de mayo), al amparo del convenio de “Modus Vivendi” celebrado entre la Santa Sede y el Ecuador. El 27 de diciembre de 1997, la Diócesis de Loja traspasó la conducción de la Universidad al Instituto Id de Cristo Redentor, Misioneros y Misioneras Identes.

V. La Universidad de Los Hemisferios y Mons. Larrea

Juan Larrea albergó durante toda su vida el sueño de que algún día la Obra se encargaría de la dirección espiritual de una Universidad en Ecuador. Cuenta el P. Marroquín que muchas veces teorizaba sobre la necesidad de contar con una Universidad para dar mucha formación. En una ocasión, cuando iban en carro y se divisaban cerca las torres de la Basílica del Voto Nacional y el convento anexo, indicó que esos edificios podrían ser un buen lugar para emplazar una Universidad. «Su obsesión era crear una universidad. En su corazón estaba esta idea y seguro rezaba mucho por la universidad que habría en el Ecuador. Luego, en esa conversación teorizó sobre la necesidad de formar la inteligencia y el corazón de las personas»⁴⁷. Yo mismo lo oí varias veces acerca de este proyecto y aún recuerdo algunas de sus expresiones. Por ejemplo, decía que la Universidad sería «un potente faro de luz para la sociedad», «un medio extraordinario para dar doctrina»; «ya llegaría» ese sueño tan encomendado por él y por san Josemaría, «cuando hubiera gente suficiente» para atender una labor de tal magnitud.

Aquí la historia se mezcla con la de María Graciela Crespo Ponce y con la de muchos miembros de la Obra que, como Mons. Larrea, llevaban años soñando con este proyecto universitario. En su época estudiantil María Graciela tuvo una interesante conversación con el Fundador del Opus Dei, durante su paso por la Universidad de Piura en el año 1974. En media tertulia general que tuvo en el campus, ella alzó la mano para hacer una pregunta.

—Padre, yo soy ecuatoriana. Ahora estudio en la Universidad de Piura. En otras universidades no he encontrado la claridad y seguridad en las enseñanzas que allí nos transmiten. ¿Cómo hacer para no acostumbrarme a esto y para valorarlo? —preguntó.

—Veo que tú —como decís, empleando siempre el mismo verbo— valoras mucho las cosas. Yo siento mucho cariño por todas las universidades, sin excepción. Naturalmente, cumplo con mi obligación de querer más a la de Piura y a la de Navarra; pero las otras son también estupendas. Quered a todas, y procurad influir con vuestro talento, con vuestras virtudes, con vuestra simpatía, con vuestra elegancia, y con ese aspecto lleno de belleza que tenéis (*Catequesis en América de Josemaría Escrivá de Balaguer*, nº II, pág. 424).

Las inquietudes académicas de María Graciela la llevaron desde muy temprano a meterse en el claustro de diversas instituciones educativas. Más tarde, a finales de los noventa, animó a un grupo de empresarios y académicos ecuatorianos que también estaban preocupados por la educación superior de nuestro país, a conformar un grupo promotor con vistas a fundar una nueva universidad en Quito. Entre ellos figuraban Claudio Crespo, Álvaro Bayas, Andrés Pérez,

⁴⁷ Testimonio del P. José Marroquín Yerovi (entrevista de 5 de noviembre de 2013 en Ilaloma).

Ignacio Pérez, Alfredo Morales, entre otros. De este primer grupo sólo María Graciela pertenecía a la Obra.

Alejandro Ribadeneira recuerda que hubo un punto de quiebre, una voluntad más decidida de emprender este proyecto, en la reunión de agosto de 1998 que tuvo él con María Graciela Crespo, Ana Isabel Moscoso, Enrique Viniegra, Enrique Fuster y Enrique Pérez en la oficina que éste último tenía por entonces en el Municipio de Quito⁴⁸. Ello les llevó a la mayoría de los mencionados, junto a otras ocho personas, a constituir la Corporación Univérsitas que promovería la creación de la Universidad⁴⁹. De los catorce miembros fundadores, sólo cinco pertenecían al Opus Dei; y de estos cinco, todos comparecieron por sus propios derechos, y nunca en representación de esta institución de la Iglesia.

Aunque desde el comienzo el ideal fue el de fundar una Universidad nacida desde la sociedad civil y guiada «por los principios derivados de una concepción cristiana del ser humano, de la sociedad y del mundo» (Estatuto, art. 7)⁵⁰, siempre se concibió como una universidad nacida desde la sociedad civil. No nació como una obra corporativa⁵¹ del Opus Dei, aunque María Graciela y otros promotores conocían y procuraban vivir el espíritu universitario de Josemaría Escrivá de Balaguer. Con todo, se albergaba la esperanza de que algún día la Obra diera su apoyo para asegurar que los principios cristianos empaparan la vida de la nueva universidad. Así lo manifestaron repetidas veces y con insistencia, al Vicario Regional y a otras autoridades del Opus Dei (Crespo, 2013).

Los trabajos de elaboración del proyecto educativo se iniciaron en el año 1998, y contaron con el apoyo de muchas personas tanto del país como de varias universidades del mundo. En 1999 se constituyó el ente promotor de la Universidad, la *Corporación Univérsitas*. En ese mismo año la Universidad Técnica Particular de Loja concedió el auspicio y patrocinio al

⁴⁸ Testimonio de Alejandro Ribadeneira Espinosa, entrevista de 25 de noviembre 2013 en el despacho del Rector.

⁴⁹ Fueron miembros fundadores de la Corporación Univérsitas: María Graciela Crespo Ponce, Ana Isabel Moscoso Freile, Andrés Pérez Espinosa, Álvaro Bayas Cevallos, Robert Moss Ferreira, Ignacio Pérez Arteta, Claudio Crespo Ponce, Enrique Pérez García (que el año 2004 renunció por obligaciones profesionales), Alfredo Morales Pallares, Enrique Fuster Camps, Juan Ribadeneira Espinosa, Patricio Crespo Burgos, Carlos Julián Trueba Chiriboga y Alejandro Ribadeneira Espinosa.

⁵⁰ El Estatuto de la Universidad dice: «Art. 7.- La Universidad de Los Hemisferios, en toda su labor, se guía por los principios derivados de una concepción cristiana del ser humano, de la sociedad y del mundo; concepción que puede ser compartida por cuantos, con independencia de su credo religioso, reconocen la dimensión espiritual del ser humano». El art. 7 desarrolla el art. 6 del Estatuto, el mismo que contiene la Visión de la Universidad (de hecho, cuando en la publicidad se habla de la Visión de la Universidad de Los Hemisferios, se copia a párrafo seguido el texto del art. 7). La disposición además concuerda con la regulación interna de la institución. Así, por ejemplo, cuando el Reglamento Académico define los deberes de los estudiantes, se pone en primer lugar el de «acatar las normas del Estado y de la Universidad y respetar los principios de la moral cristiana» (Art. 8, lit. a).

⁵¹ En un inicio no fue ni “obra corporativa”, y ni siquiera “labor personal”, que es el menor vínculo que una entidad puede tener con el Opus Dei en lo relacionado con el aval de la orientación cristiana. Más adelante se explicarán brevemente estos conceptos.

nuevo proyecto educativo, y la Universidad Católica Santiago de Guayaquil dio el aval académico para la creación de la Universidad. La institución recibió la aprobación del Pleno del Conesup en abril de 2003⁵², y el 4 de mayo de 2004 fue aprobada por el Honorable Congreso Nacional, como una persona jurídica de derecho privado, autónoma, sin fines de lucro y de interés social. La Ley n° 2004-36 de creación de la Universidad de Los Hemisferios fue publicada días más tarde en el Registro Oficial n° 345 de 31 de mayo de 2004. El art. 2 de esta ley preveía cinco unidades académicas iniciales: artes y humanidades, ciencia y tecnología, comunicación, ciencias jurídicas y ciencias empresariales.

Conforme lo dispuesto en la misma ley, en seguida el Directorio de la Corporación Univérsitas procedió a nominar provisionalmente los principales cargos de la Universidad. Se eligió como primer Rector al Ing. Alejandro Ribadeneira Espinosa y como Vicerrectora a la doctora María Graciela Crespo Ponce. Mario Yépes, que puso su prestigiosa experiencia financiera al servicio de la universidad, aceptó desempeñar el cargo de Administrador General. Desde mayo hasta octubre de 2004 se terminaron de preparar todos los planes de estudio, sílabos, se definieron profesores y, en fin, se realizaron las demás gestiones administrativas y de promoción necesarias para comenzar clases. Para esta época Mons. Larrea ya vivía en Quito y pudo conocer más de cerca este proyecto académico. El 15 de septiembre del 2004 se bendijo la primera piedra y un mes más tarde, el 18 de octubre, la Universidad abrió sus puertas para recibir a cien estudiantes (Crespo, 2013). Era el primer día de clases.

Un año más tarde me incorporé yo a este proyecto como Decano de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Políticas. Para entonces ya Monseñor Larrea había enviado a María Graciela, por escrito, un elenco de posibles profesores de Derecho, todos valiosos juristas ecuatorianos y amigos de él. Uno de los primeros encargos que la Vicerrectora me dio fue el de adecuar los planes curriculares a las nuevas exigencias del Conesup. Me contó que tales programas, así como otros documentos constitutivos de la Universidad de Los Hemisferios, habían sido revisados por importantes juristas, entre los que se encontraba Mons. Larrea. Recuerdo haber revisado más de veinte planes de estudio de diferentes universidades, incluida la de Navarra, los Andes y la Austral, y de al final haber puesto en consideración de Mons. Larrea los frutos de mi trabajo. Sus observaciones fueron sobre todo en la línea de algunas nuevas materias de derecho público que se podrían incluir.

No fue muy grande grado de involucramiento directo de Mons. Larrea en la Universidad de Los Hemisferios. Piénsese que en el 2003 había dejado el Arzobispado por su invasiva

⁵² Con fecha 30 de abril del 2003, mediante Resolución RCP-S08-No. 270-03, el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) resolvió emitir informe favorable para la creación de la Universidad de Los Hemisferios.

enfermedad. Monseñor sólo vio nacer este proyecto: los dos primeros años de vida universitaria coincidieron con sus dos últimos años de vida, aquellos en los que más sufrió. Sin duda habrá ofrecido muchos de sus dolores para empujar este proyecto que, con alguna probabilidad, podría terminar siendo una obra corporativa de la Obra que él había iniciado en Ecuador.

Muchas veces se lo invitó a dar conferencias o a participar en actos académicos, y siempre quiso venir, pero su salud se lo impedía. Durante una temporada se sintió algo mejor y por eso aceptó dar una conferencia. Sin embargo, la noche anterior al evento su salud empeoró y en el último momento tuvo que excusarse (Ribadeneira, 2013). Seguramente habrá ofrecido esos dolores que le impidieron por esta Universidad.

Ante tal problema, al doctor Jaime Baquero de la Calle, que por entonces daba clases de Filosofía del Derecho, se le ocurrieron dos ideas que la Universidad de Los Hemisferios recuerda en su historia. La primera fue la de llevar a algunos alumnos suyos a la casa donde vivía, Iñaquito, para tener una tertulia con Monseñor. En esa conversación habló del hallazgo del cuerpo de Gabriel García Moreno, del proyecto editorial de la Enciclopedia Jurídica del Ecuador y de otros asuntos menores. Aún se conserva el registro en audio de esa tertulia.

Además, por moción de Jaime Baquero y por insistente petición de sus alumnos de la Universidad, se programó que Mons. Larrea diera una clase durante la hora en que el profesor normalmente impartía la materia de Filosofía del Derecho. Así, una mañana del segundo semestre del año 2005 el doctor Baquero fue a recoger a Mons. Larrea a su residencia, Iñaquito, de donde salieron después del desayuno. Ambos se trasladaron a la Universidad en el carro que por entonces usaba Mons. Larrea, un Toyota Corolla blanco. Al llegar dieron una pequeña vuelta por el campus y fueron al aula A2 (hoy P2) para la clase. Ya había corrido la voz y el aula se repletó con los alumnos de filosofía⁵³ y con otros muchos que se interesaron por la figura que les visitaba. También estaba presente la Vicerrectora. Mons. Larrea comenzó mencionando que sería bueno rezar un Avemaría para empezar la clase; todos los asistentes respondieron la segunda parte de la oración mariana y la lección dio inicio. Comenzó hablando de esperanza. Les hizo ver que estaban metidos en un proyecto de gran trascendencia futura y que era grande la responsabilidad que tenían por ser la primera generación; seguramente recordaría su propia experiencia de pertenecer a la primera promoción de la Universidad Católica. Luego les dio varios consejos para la carrera, destacando la importancia del estudio serio y de la búsqueda de la verdad a través de los propios cauces del Derecho. Habló también de la necesidad de ejercer más adelante la profesión con responsabilidad y sentido de servicio hacia toda la sociedad. Se le

⁵³ Entre ellos se encontraban María Paz Dávila Andrade, Rafaela Baroja Crespo, Felipe Llorca Vega, Carolina Torres Trueba, Santiago Aguirre Zaldumbide, Andrea Prócel Villalba, Bianca Garzón Arias. Además habían otros como Gonzalo Mitau Caride.

notaba bastante contento (Baquero, 2013). Un alumna de esa época recuerda: «éramos muy pocos, y nos entregó la batuta. Nos hizo cargo de la responsabilidad de ser la primera promoción. Había que plasmar el pensamiento católico no sólo en los papeles, sino en el cotidiano vivir» (Torres, 2013).

Otro gesto de cariño con la Universidad de Los Hemisferios fue el que tuvo en la casa de Miranda, durante el curso anual⁵⁴ de septiembre de 2005. Aunque sobre Mons. Larrea pesaba un cáncer de nueve años, no lo mostraba en absoluto: lo llevaba con ejemplar fortaleza. En las mañanas le gustaba pintar cuadros al óleo en el cálido patio de la casa, donde tenía suficiente luz para dar sus trazos maestros. Por eso me animé a buscar ilustraciones de paisajes que pudieran servirle de inspiración para pintar nuevos cuadros. Encontré una revista, Gaia, y el libro “Ecuador del Pacífico” que contenían fotos de nuestro país. Le gustaron mucho. Durante los días siguientes dedicó las mañanas a pintar tres temas de los que le había proporcionado. Unos quedaron mejor que otros, pero todos quedaron bien. El que más me gustó fue el que plasma la foto de Bolo Franco del Estero del Golfo de Guayaquil. Cuando estaba dando las pinceladas finales mencionó que quería añadirle un barco sobre las aguas. Yo recordaba el estilo grueso, fuerte y poco acabado de sus pinturas de barcos y me pareció que desentonaba con el bucólico paisaje de tonos pasteles que tenía enfrente, así que se lo impedí. El no insistió más. Las obras acabadas se exhibían por la tarde en la tertulia, para merecer el comentario generalmente elogioso de los contertulios. Luego pasaban al patio para juntarse con el resto de cuadros de la exposición, que se secaban al abrigo del patio. Pues bien, la última noche del curso comenzamos a hacer las maletas para partir temprano a la mañana siguiente. Los cuadros empacados quizá ya tenían dueño en la cabeza de Monseñor Larrea. Por lo narrado me sentí con algún derecho —aunque no tenía ninguno— de pedirle uno de ellos para la Universidad. Me dio a escoger el que yo quisiera, y por supuesto escogí el que más me gustaba. Al día siguiente nos despedimos y nunca más volví a vivir junto a él. El cuadro lo guardé, lo colgué durante un año en mi despacho de abogados y luego lo entregué a la Universidad para la memoria de este querido maestro⁵⁵.

A mediados del año 2006 sugerí a las autoridades de la Universidad la posibilidad de conferir el doctorado *honoris causa* a Mons. Larrea. La idea encantó a todos, y desde ese momento se iniciaron los preparativos para la ceremonia. Sin embargo, las clases terminaron en seguida, los estudiantes salieron a vacaciones y Mons. Larrea ingresó a su último curso anual, en donde falleció el 27 de agosto de 2006. Sólo más tarde la Universidad de Los Hemisferios pudo entregarle el doctorado *honoris causa post mortem*, en la solemne ceremonia de graduación de los

⁵⁴ A nota 19 quedó explicado qué es un curso anual.

⁵⁵ Estos y otros datos constan en la carta que escribí para entregar el cuadro a la Universidad de Los Hemisferios, que data de 23 de marzo de 2007.

alumnos fundadores que se llevó a cabo en el teatro Bolívar, cuando se cumplían tres años de su fallecimiento. Fue un reconocimiento por su gran trayectoria como jurista, pastor, humanista y ecuatoriano eminente. El doctor Jaime Baquero de la Calle desempeñó la honrosa función de Padrino del doctorando. Su sobrino Fernando Larrea recibió las insignias académicas a nombre de su tío: el libro, el anillo, el diploma y la muceta.

Mons. Larrea no pudo ver realizado en vida el sueño de que existiera una universidad ecuatoriana que sea obra corporativa. Ello sólo se dio un lustro más tarde, cuando sucedió un evento inesperado. El sábado 10 de julio del 2010, al medio día, el Prelado del Opus Dei, Mons. Javier Echevarría visitó el campus universitario. Inicialmente se preveía una corta visita de un cuarto de hora. Pero luego de la vuelta de reconocimiento y de haber plantado el magnolio que aún sigue creciendo a los pies de la estatua de la Virgen de la Universidad, el Padre se entretuvo con el cuerpo docente y con los alumnos que encontraba al paso. La visita duró 45 minutos, hasta la 1:10 p.m. en que tuvo que salir a toda prisa hacia la sede del Vicario de la Prelatura del Opus Dei en Ecuador. Allá expresó sus deseos de acoger esa petición que repetidas veces habían hecho las autoridades académicas de que la Obra apoyase formalmente esta iniciativa educativa.

Por esta sugerencia del Prelado del Opus Dei, Mons. Javier Echevarría, el 11 de febrero de 2011 la Universidad de Los Hemisferios se constituyó directamente en obra corporativa del Opus Dei⁵⁶. Conviene entender bien qué significa que una entidad sea obra corporativa. En la Iglesia católica existen dos tipos de labores: unas que dependen directa y oficialmente de la jerarquía eclesiástica, y otras «constituidas por la libre elección de los laicos y se rigen por su juicio y prudencia» (Concilio Vaticano II, Decreto *Apostolicam actuositatem*, n. 24). Entre estas últimas se encuentran las obras corporativas, que son «aquellas labores en las que, a petición de los promotores, la Prelatura presta la atención pastoral y la orientación cristiana de sus actividades» (Prelatura del Opus Dei, 2010, pág. 134). De esta manera, la Prelatura sólo interviene para garantizar la orientación cristiana de la formación mediante el trabajo de los capellanes, de los profesores de fe o moral, asesorando en cuestiones doctrinales y también procurando que haya una estable participación de fieles de la Prelatura en su promoción y dirección. Pero estas iniciativas se promueven por los ciudadanos a título personal, que las dirigen y administran libremente bajo su responsabilidad, de acuerdo con las leyes civiles de cada país, en todo lo relativo a las cuestiones jurídicas, técnicas, económicas, etc.

Si Mons. Larrea hubiera conocido estos hechos pienso que se hubiera volcado más de lo que se volcó con esta Universidad. Ahora ya lo sabe y, como les consta especialmente a los

⁵⁶ Algunas instituciones primero adquieren el estatuto de “labor personal”, para luego de consolidarse, pasar a ser “obra corporativa”. No sucedió así con la Universidad de Los Hemisferios, que de ser nada pasó directamente a ser obra corporativa.

administradores, presta sus buenas ayudas desde el cielo. A su intervención probablemente se debe, por ejemplo, el hecho de que desde el 2012 la Universidad de Los Hemisferios haya adquirido su biblioteca personal⁵⁷, que se la ha clasificado, sellado y custodiado como reliquias de un hombre que murió en olor de santidad.

Cabe añadir una última anécdota relacionada con Mons. Larrea y esta Universidad. Desde inicios del presente año 2013 el doctor Jaime Flor Rubianes, el Arq. Arturo Guerrero y otros colaboradores promovieron el diseño y construcción de una estatua para el primer doctor *honoris causa* de la Universidad de Los Hemisferios. Dios mediante posará en los jardines del campus el año 2014. Tuve la oportunidad de participar en una tertulia con Mons. Javier Echeverría en Villa Tévere, el 29 de mayo de 2013. Ahí le conté acerca del proyecto de la estatua, sin saber cómo lo tomaría. El Padre contestó: «está muy bien. Don Juan se merece eso y mucho más, porque fue una persona muy trabajadora, muy profunda y muy fiel».

VI. A manera de conclusión

De este recorrido histórico podemos concluir que Juan Larrea Holguín es un eximio modelo de estudioso, investigador y profesor. Tuvo extraordinarios dotes intelectuales y una memoria fuera de lo normal, además de una formación absolutamente cosmopolita. Supo aprovechar todo esto para formarse acabadamente en el colegio y en la universidad, y luego para transmitir toda su sabiduría desde la cátedra y mediante su prolífica producción bibliográfica.

En el siguiente artículo ofreceremos un estudio sistemático de la visión que tuvo sobre la educación superior y sobre la labor universitaria.

Bibliografía

- AA.VV. (s.f.). *Catequesis en América de Josemaría Escrivá de Balaguer*, nº II.
- Alesón, S. (2013, 5 de junio). Entrevista. Ilaloma (Cumbayá): (s.e.).
- Aranda, A. (2000). *El bullir de la sangre de Cristo*. Madrid: Rialp.
- Aspíllaga Pazos, C. (1999). *Libro Conmemorativo de la Universidad de Piura*. Piura: Universidad de Piura.
- Baquero de la Calle, J. (2013, 17 de noviembre). Entrevista. Quito (Universidad de Los Hemisferios): (s.e.).

⁵⁷ En un principio la biblioteca fue a parar a las bodegas de la Corporación de Estudios y Publicaciones (CEP). Los libros se entregaron en comodato en 32 cajas, donde se adjuntó una lista de 1264 libros. A la hora de verificar caja por caja apareció faltaban 83 libros y que una obra no estaba en el elenco. Un año más tarde, conversando con el doctor Santos Alesón, se descubrió que en Ñaquito había tres cajas adicionales con 298 libros que pertenecieron a la biblioteca de Mons. Larrea; desde el 18 de noviembre de 2013 esos libros se encuentran en la Universidad de Los Hemisferios y están siendo ahora catalogados.

- Belli, P. (1936). *De re militari et bello tractatus*, v. I. Oxford: The Clarendon Press.
- Buersmeyer, K. & Shannon, A.G. (1979). Means and Ends and Tinplate Morality. *Unicorn: Journal of the Australian College of Education*, 5, No. 2, págs. 122-128.
- Burguera Pérez, F. J. (2013, 4 de noviembre). Entrevista. Ilaloma (Cumbayá): (s.e.).
- Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), (2013, 30 de abril) Resolución RCP-S08-No. 270-03.
- Crespo Ponce, M.G. (2013, 27 de noviembre). Testimonio escrito. (s.e.).
- Decreto 1228 (publicado en el R.O. 629 de 1946, 8 de julio)
- Decreto Ejecutivo 646 (publicado en el Registro Oficial 217 de 5 de mayo).
- Diario Hoy (1995, 15 de enero). Monseñor Juan Larrea Holguín: “sigo las huellas de mi padre”. Recuperado de <http://www.explored.com.ec/noticias-ecuador/monsenor-juan-larrea-holguin-sigo-las-huellas-de-mi-padre-20906.html>
- Enrique D. & Schönmetzer, A. (1963). *Enchiridion Symbolorum et Definitionum*. Friburgo: Herder.
- Escrivá de Balaguer, J. (1954, 2 de marzo). Carta dirigida a Juan Larrea Holguín, 1954, 2 de marzo. Roma: AGP, Sec. A, Leg. 265, Carp. 5; Roma: AGP. Sec. A, Leg. 266, Carp. 1.
- Estado del Ecuador (2004). Ley n° 2004-36 de creación de la Universidad de Los Hemisferios, R.O. 345 de 31-V-2004.
- Flor Rubianes, J. (2013, 21 de noviembre). Entrevista. Alpayana: (s.e.).
- Flor Torres, M.E. (1995, 31 de mayo). Carta a Juan Larrea Holguín. Quito: (s.e.).
- Larrea Falconi, F. (2013, 19 de noviembre). Entrevista. Ilinizas (Quito): (s.e.).
- Larrea Holguín, J. & Merino Barros, R. (2004). *Derecho Civil del Ecuador. Las Obligaciones*, volumen XI. Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones (CEP).
- Larrea Holguín, J. & Tobar Donoso, J. (1978). *Derecho constitucional ecuatoriano*. Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones.
- Larrea Holguín, J. (2007). Dos años en el Ecuador (1952-1954): recuerdos en torno a unas cartas de san Josemaría Escrivá de Balaguer. *Studia et Documenta*, 1, págs. 113-125.
- Larrea Holguín, J. et al. (2006). Tertulia grabada en audio con Mons. Larrea de 2006 en Iñaquito, Jaime Baquero de la Calle, Carolina Torres Trueba y otros.
- Larrea Holguín, Juan. (2002, 17 de febrero). Hoja autobiográfica. Quito: (s.e.).
- Marroquín Yerovi, J. (2013, 5 de junio). Entrevista. Ilaloma (Cumbayá): (s.e.).
- Monaj Abadía, F. (2013, 6 de noviembre). Entrevista. Ilinizas (Quito): (s.e.).
- Mönckeberg Bruner, J. (2013, 20 de julio). Albarrada (Guayaquil): (s.e.).
- Parducci Sciacaluga, N. (2000). *Homenaje a Monseñor Juan Larrea Holguín*. Guayaquil: Edino.
- Parducci Sciacaluga, N. (ed.) (2000). *Homenaje a Monseñor Juan Larrea Holguín*. Guayaquil: Edino.

- Pérez Camacho, E. (2013, 13 de noviembre). Entrevista. Quito (Universidad Andina Simón Bolívar): (s.e.).
- Pérez Pimentel, R. (2009, 30 de septiembre). *Juan Larrea Holguín*. Guayaquil: Eruditos. Recuperado de http://www.eruditos.net/newsite/index.php?option=com_content&view=article&id=842:larrea-holguin-juan&catid=72:biografias&Itemid=100
- Polo Barrera, L. (1994, 9 de septiembre). Discurso de la investidura del grado de Doctor *Honoris Causa* en la Universidad de Piura. En AA. VV. (1994). Discursos pronunciados en la investidura del grado de doctor honoris causa. Piura: Universidad de Piura, págs. 39-44.
- Prelatura del Opus Dei (2010). *Experiencias locales (pro manuscrito)*. Roma: Colegio Romano de la Santa Cruz.
- Ribadeneira Espinosa, A. (2013, 5 de junio). Entrevista. Quito (Universidad de Los Hemisferios): (s.e.).
- Riofrío Martínez-Villalba, J.C. (1998). Entrevista realizada a Mons. Juan Larrea Holguín en su despacho arzobispal, en abril de 1998, para la revista *Más* de mayo de 1998.
- Riofrío Martínez-Villalba, J.C. (2007, 23 de marzo). Carta de entregar el cuadro a la Universidad de Los Hemisferios.
- Riofrío Martínez-Villalba, J.C. (2013, 2 de noviembre). Testimonio personal. Quito: (s.e.).
- Testimonio de Juan Larrea Holguín, *Sum.* 6025, recogido en Vázquez de Prada, 2003, pág. 233, nota 102.
- Torres Trueba, C. (2013, 20 de noviembre). Entrevista. Quito: (s.e.).
- Universidad de Los Hemisferios (2009, 9 de abril). Estatuto. Quito: Autor.
- Vázquez de Prada, A. (2002). *El Fundador del Opus Dei*, t. II. Madrid: Rialp.
- Vázquez de Prada, A. (2003). *El Fundador del Opus Dei*, t. III. Madrid: Rialp.
- Vázquez Galiano, A. (2009). *Juan Larrea: un rayo de luz sobre fondo gris*. Madrid: Palabra.

Motivating EFL learners using Self-Determination Theory

Janine Berger *

Abstract: This paper discusses the relevance of self-determination theory in motivating adult learners of English as a foreign language in Ecuador.

EFL class provides a unique and fascinating opportunity to test out 21st century ways of learning because English is not so much a content subject (as grammar teachers would have us believe) as a medium in itself. Students should be playing, experimenting and creating...and that will be the answer to every teacher's burning question: "How do I get my students motivated?"

Self-Determination Theory seeks to discover which elements are necessary for intrinsic motivation, and without which, intrinsic motivation is rendered difficult to achieve. Researchers Deci and Ryan (1985) have discovered that the three key elements are *autonomy*, *competence* and *relatedness*.

In this paper I will show how it can be possible, within the basic framework of the traditional classroom paradigm, to enable EFL learners to feel these three emotions. This does not, of course, guarantee that students will feel intrinsically motivated to learn English, but I submit that redesigning teaching methodologies to reflect these concepts will go a long way toward helping students feel better about learning English as a foreign language.

Many educators, in an attempt to understand intrinsic motivation are turning to the psychology of gaming because people play games out of pure intrinsic motivation. That is, there are "rewards" and "punishments" within the world of the game, but since these have no meaning in the "real" world, the question becomes what makes people *want* to do things? And of course, how can we harness that to use in the classroom, ie: how can we make students want to learn?

Self-Determination Theory is not a panacea. Applying its principles will not magically create intrinsic motivation where none exists. However, what has been discovered is that autonomy, competence and relatedness are three elements without which intrinsic motivation cannot exist. That is, we as teachers cannot make our students feel intrinsically motivated to learn English, but we can remove obstacles that impede their feeling that way.

I will show how to provide students with greater autonomy over their learning, and how doing so will enable them to work more productively. I will show how the feeling of competence can be enhanced by subtle changes to our grading techniques. Finally, I will show how the sense of relatedness is the key to mastering English and being able to use it as a truly global language.

Key words: Autonomy, competence, relatedness, quests, flow, motivation, EFL

* jberger@uhemisferios.edu.ec

Universidad de Los Hemisferios. Quito, Ecuador.

Resumen: Este artículo trata acerca de la importancia de la teoría de la autodeterminación como herramienta para motivar a los estudiantes adultos del inglés como lengua extranjera (ILE) en el Ecuador.

El curso de ILE provee una oportunidad única y fascinante para comprobar el método de aprendizaje del siglo XXI, dado que el inglés no es solamente una materia de contenidos (como los profesores de gramática usualmente quisieran que creamos), sino más bien un medio en sí mismo. Los estudiantes deben jugar, experimentar, crear... y esa será la respuesta a la clásica pregunta que se hace todo profesor: “¿Cómo consigo que mis estudiantes se motiven?”

La teoría de la autodeterminación está enfocada hacia el descubrimiento de los elementos que son necesarios para la motivación intrínseca, y sin ella, este tipo de motivación es difícil de alcanzar. Los investigadores Deci y Ryan (1985) descubrieron que los tres elementos clave son la autonomía, la competencia y la relación.

A lo largo de este trabajo se demostrará la posibilidad de lograr que los estudiantes de ILE experimenten estas tres emociones, respetando los parámetros básicos de una clase tradicional de inglés. Esto, evidentemente, no garantiza que los alumnos se sientan intrínsecamente motivados para aprender el idioma, pero presento que el rediseño de las metodologías de enseñanza para que se reflejen estos tres conceptos ayudará al estudiante a encontrar mayor gusto por el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Muchos educadores, en un intento por comprender la motivación intrínseca, están estudiando la psicología del juego porque las personas jugamos por pura motivación interna. Existen premios y castigos en todo juego, pero dado que ello no tiene relevancia alguna en el mundo real, lo que interesa es descubrir qué es lo que hace que las personas quieran hacer las cosas por sí mismas, así como también la manera de incluir esto para usarlo en la clase.

La teoría de la autodeterminación no es una panacea. La aplicación de sus principios no va a crear mágicamente motivación intrínseca donde no la hay. Sin embargo, ha sido descubierto que la autonomía, la competencia y la relación son tres elementos clave sin los cuales no puede existir motivación intrínseca. Esto significa que nosotros como profesores no podemos hacer que nuestros alumnos se sientan intrínsecamente motivados para aprender inglés, pero podemos remover los obstáculos que les impiden sentirse de esa manera.

Se mostrará cómo dar a los estudiantes una mayor autonomía para aprender, y cómo el hacerlo permitirá que trabajen más productivamente. Se mostrará también que el sentimiento de competencia puede ser intensificado mediante pequeños cambios en nuestro sistema actual de evaluación. Finalmente, se discutirá la forma en la que el sentido de relación es clave para alcanzar el dominio del inglés y usarlo como una lengua de verdadero alcance global.

Palabras clave: Autonomía, competencia, relación, búsqueda, flujo, motivación, ILE

Introduction

Teachers want their students to be motivated, and students themselves enjoy and learn more if they are motivated. Unfortunately, motivation seems to be in short supply in most EFL classrooms.

Here in Ecuador, and indeed in many other countries where English is not spoken as a first language, the EFL class tends to consist of the teacher explaining a given grammar point or list of vocabulary items, followed by having the students do exercises in their textbooks to practice. A few days to a few weeks later, the students are expected to regurgitate the lesson in the form of an exam. This is, as Ken Robinson notes in his famous video “Changing Educational Paradigms”, is the industrial model of education whereby students are “processed” through a dehumanizing system of grades and levels and marks rather than learning.

Grant Lichtman (2013), speaking at TEDxDenverTeachers, suggests that learning needs to follow a cyclical ecological, rather than a linear industrial model. The latter is the system most of us grew up with and it is, as Lichtman says, “contained, controlled, predictable, scalable, repeatable and measurable”; in other words, students graduate from one level to the next by following syllabi in which they have no input and receive very little output. An “ecological” system, on the other hand is “creative, adaptive, permeable, dynamic, systemic and self-correcting”; in other words learning is designed as a deeply human enterprise in which each individual is motivated to do their best because what they do matters to them, to their peers and to the world.

EFL class provides a unique and fascinating opportunity to test out this 21st century way of learning because English isn’t so much a content subject (as grammar teachers would have us believe) as a medium in itself. Students should be playing, experimenting and creating...and that will be the answer to every teacher’s burning question: “How do I get my students motivated?”

In **Part 1** of the following article, I will start by focusing on some of the problems with the traditional form of EFL teaching and why it leads to a lack of motivation on the part of the students.

In **Part 2**, I will focus on the three elements of “self-determination theory” enumerated by Edward Deci and Richard Ryan in the mid-1980s, namely: autonomy, competence and relatedness. For each of the three, I will start by explaining the state of current and related research, then follow up with recommendations for conducting EFL lessons based on my and others’ research.

In the section on autonomy, I will start by discussing the problems with Skinnerian-style extrinsic motivators in the form of rewards and punishments. My solutions will include

suggestions on how to implement a “flipped” classroom as well as a discussion of various ways of measuring success beyond simple numeric grades.

As many educators are now turning to gaming psychology for what it can teach us about motivation, in the section on competence, I will focus on what games can teach us about Mihály Csíkszentmihályi’s concept of “flow” as well as what Jane McGonigal calls “fiero” and how these elements combine to make a person feel competent and successful. The solutions will imply teasing apart what makes games fun, interesting and challenging and considering how these elements can be recombined in EFL teaching. I will present an idea based on the curriculum of the Quest to Learn school in New York City. I will also look at different types of work required in the playing of games (physical, creative etc.) and show how they too can have interesting counterparts in the EFL classroom

In the section on relatedness, I will show that the old model of essay writing and worksheet completion completely misses the aim of learning English for today’s globalized world because these methods are not truly communicative. I will therefore aim to present alternatives in the form of communicating through communicative jigsaw tasks, social media, social justice projects and materials design for other learners.

I will then conclude by summarizing and reviewing why Self-determination theory will need to be the basis of EFL education for the 21st century.

Part 1

When most teachers of English as a foreign language go to a training workshop, seminar or other professional development forum either in person or online, they go because they want the answer to one question:

“How can I motivate my students?”

What exactly does this question mean?

Depending on the teacher it could mean any one of several options:

1. My students are falling asleep in my class. How can I entertain them?
2. My students do not like my subject. How can I get them to enjoy it?
3. My students get distracted easily. How can I make them focus on what I am saying?
4. My students do not seem to be learning or improving. How can I get them to make the extra effort necessary?
5. My students do not see the use of learning English as a foreign language. How can I make them understand how important it is?
6. My students are undisciplined. How can I make them concentrate on their work?

7. My best English speakers have poor grades and vice versa. How can I grade them fairly?
8. Etc.

These are some of the problems teachers face.

From the students' point of view, the picture may be even bleaker:

1. I am bored.
2. I do not feel like I am learning anything.
3. I feel like I am wasting my time.
4. I don't understand why my grades are so low.
5. The work I do for the class is pointless.
6. I am not good at English.
7. Etc.

In other words, the teachers are often quite correct in believing that their students are NOT motivated to learn English.

There seem to be two beliefs underlying this attitude:

1. *Students in countries whose primary language is not English may feel that English is of little use to them.*

They are correct in this if they are under the impression that English is used only in the classroom with peers who already speak their mother tongue; after all, what is the purpose in speaking a second language with people who already know your first?

The solution lies in opening up the classroom to the world. With technology such as Skype, Twitter and Facebook, this is becoming ever easier. Students need to be encouraged not only to passively use social media and the internet by reading and researching, but also to actively communicate on its various platforms. Will Richardson (2012) points out that the teacher is not the only source of information in the classroom anymore, and this is especially true of the English teacher. The EFL teacher should be looked on as more of a facilitator, perhaps even by putting students in touch with native speakers of the language who can help the learners to express themselves more meaningfully.

2. *Students believe that English is learned by memorizing formulas.*

Just because grammar is the easiest way to structure a curriculum and evaluate outcomes doesn't mean that it is the best way to teach a language. Michael Lewis (1993) in "The Lexical Approach" suggests that most of our language is made up of "fixed" (ex: "May I help you?") and "semi-fixed" (ex: "If I were you, I'd...") expressions which, correctly taught, can enable the

novice speaker to begin putting the language to practical use far sooner than beginning with the verb “to be”. In addition, Scott Thornbury (2001) focuses on “emergent” language where the student attempts to communicate something meaningful and is helped along by various “scaffolding” techniques.

The final result is that students reach a university level, or even graduate from university scarcely able to use the language. They have not enjoyed learning it, and unless pressed to do so in the future, will most likely forget the little they have acquired.

There is another problem with the way we as teachers wish to control our students’ learning experience. Lichtman (2013) says we have an attraction to three “anchors”: time, space and subject, i.e: “this is my classroom, my subject, my time”. As we shall see, this flies directly in the face of the concept known as Self-determination theory.

Part 2

Self-determination theory (SDT), as defined by Edward Deci and Richard Ryan, is a description of the overall set of factors that can enhance or diminish a person’s sense of motivation. “The interplay between the extrinsic forces acting on persons and the intrinsic motives and needs inherent in human nature is the territory of Self-Determination Theory.” (www.selfdeterminationtheory.org, n.d.)

The “needs inherent in human nature” according to this theory are the needs for autonomy, or the need to feel oneself to be the locus of one’s actions, competence, or the need to feel one has the abilities and skills to master the task, and relatedness, the feeling of being connected to others and that one’s work matters to others. These ideas, as we shall see, have a direct bearing on education as a whole, and in the field of English as a foreign language education in particular.

Autonomy

There are two kinds of motivation: intrinsic and extrinsic.

Extrinsic motivation is most often based on rewards and punishments. Thus, if I study hard, I will get a good grade; if I sell more product, I will get a bonus. This represents the “reward” side of the equation. The corollary is the “punishment” side which can be either receiving something I don’t want (ex: I might get a letter sent to my parents if I fail the test) or the removal of something I do want (ex: if I don’t make the sale, I won’t get the bonus). Skinner called this “operant conditioning”, a term he first coined in 1937, which means that the behavior is modified by what sort of reinforcement comes after it.

This is an important concept because this theory is what most teachers, consciously or not, base their teaching style on. In behaviorism terms, there are two behaviors that teachers aim to modify: use of language and classroom behavior.

The former is chiefly modified by means of grades; thus if the student uses the target language correctly on an exam, she will get a good grade. In Ecuador, the trend is to give more and more tests of this nature on the theory that more tests give students that many more opportunities to get good grades and so pass the course. While it is true that it is perhaps unfair to place a heavy weight on a single exam since the student might feel ill, nervous or be otherwise incapacitated that day, the problem is not simply the number of tests, but as I shall show, the type of assessment itself that should be called into question.

The latter is undoubtedly the main source of frustration as gauged by the number of books, seminars and Q&A (Questions and Answers) periods on the topic. Perceived misbehaviors may range from basic inattentiveness in class to active disruption of the lesson and the answer is always the same: reinforce correct behaviors and discourage negative ones, otherwise known as using "carrots and sticks". Sometimes, these may involve letters to parents or trips to the principal's office; at the university or adult level, however, the main system seems to be control through grades. Thus the teacher will often set aside a grade for such intangibles as class participation or effort, with high grades being awarded to those who are most compliant with the teacher's wishes; an arbitrarily autocratic system if ever there was one. In *Punished by Rewards*, Alfie Kohn (1993/1999) presents a scathing indictment of a system in which students are made to compete for artificially scarce rewards such as stars, grades, or sweets on condition of correct behavior, thus making the students focus less on the reasons for why the behavior is correct than on the ultimate goal of "what do I get if I do what you say?"

Intrinsic motivation, on the other hand, is "the holistic experience that people feel when they act with total involvement" (Csikszentmihalyi, 1975). It is when the action or task, as opposed to the reward for doing the action or task is what makes the doing of it enjoyable. Csikszentmihalyi calls the moment of such ecstasy "flow" and he defines it as

"a sense of that one's skills are adequate to cope with the challenges at hand in a goal directed, rule bound action system that provides clear clues as to how one is performing. Concentration is so intense that there is no attention left over to think about anything irrelevant or to worry about problems. Self-consciousness disappears, and the sense of time becomes distorted. An activity that produces such experiences is so gratifying that people are willing to do it for its own sake, with little concern for what

they will get out of it, even when it is difficult or dangerous." (Csikszentmihalyi M. , 1991)

This, extended to all of the students in a given classroom, is indeed the teacher's dream.

The key point here, however, is that in order to enter a state of "flow", one must engage in the activity voluntarily and for its own sake. Here's where the education system locks horns with motivational psychology, to wit: students, almost by definition, are required to do what the teacher tells them to do, thus thwarting entrance into "flow".

It was once believed that, as per Skinnerian behavioral psychology, extrinsic motivation was all that mattered. Intrinsic motivation was pleasant, but not necessary to achieve the goal. As more research was done in the 1970s and 1980s, intrinsic motivation came to be seen as having greater value, but extrinsic motivators could still be applied for a multiplied effect. However, as Daniel Pink (2009) explains in "Drive: The surprising truth about what motivates us", the result of adding extrinsic motivators, such as grades or money to an intrinsically interesting activity was not increased motivation, but decreased. In a seminal experiment by Lepper, Greene and Nisbett in 1973, children asked to draw and then given a certificate for doing so were much less likely to choose to draw in their free time for no reward than those not offered the certificate in the experiment. There have been many such studies replicating the results, both with adults and children, and the effect has even been parodied in television sitcoms such as *The Big Bang Theory*, where Sheldon, having been given a cookie as a reward for presenting an argument, refuses to continue the argument in the absence of another cookie.

Solutions

There are two problems to the issue of autonomy then: the first is that students must be told what to do in the interest of following the curriculum, while the second is that despite what we know about the detrimental effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation, we are still obliged to give our students numerical grades. There are no one-size-fits-all solutions to this conundrum; however, there are possibilities.

In *The Tao of Teaching*, Greta Nagel (1994) points out that children become much more open to the idea of reading when they have autonomy over how they may read, and in what position ("including standing up!"). Alfie Kohn (1996/2006) notes that this points up "how the norm is to deny students even the most basic control over their own bodies" (1996/2006, p. 85). Perhaps, then, teachers can look at what options they can give their students and realize that there are often more than they might have supposed. For example, they can allow students to choose:

- *What to work on:* given a selection of tasks, the student can choose what to work on first, next and last.
- *How to work:* whether in pen or pencil, on their laptop, in their notebook
- *Whom to work with:* students should be permitted to choose their partners and teams as often as possible. Teachers complain that if allowed to work with their friends, they will go off-task. This is usually due to the task itself being poorly designed. On a well-designed task, students who work with peers they know and like will often perform better because the stronger students will be more patient with a slower friend, while the weaker students will try harder to keep up with their peers.
- *Where to work:* if going outside isn't possible, then at least allow students the freedom to move from their assigned seats

More adventurous teachers can also consider the implications of allowing students to modify the original task so that each student can find an intrinsically motivating reason for doing it. In EFL, for example, the idea of having students work on a personal project serves the curricular aim of practicing writing while allowing each student to explore a topic of their choosing.

Gaining popularity is also the idea of the “flipped” classroom. In 2007, teachers Jonathan Bergman and Aaron Sams (2012) experimented with the idea of posting their lectures online so that students who were absent could catch up. This led to the idea of posting all of their classes online for all of their students to watch at their leisure at home. This freed up class time for the students to do activities which the teachers were now free to help them with. In other words, instead of the teacher talking during class and sending students to practice on their own at home, the students were now able to do the solitary work of listening at home and the social aspect of putting the new concepts into practice with their classmates at school. This has obvious advantages for the EFL teacher: the students simply have to read the grammar explanation in the book before coming to class so that they can use their time in class for speaking tasks.

The question of grading is somewhat trickier because it directly relates to the types of tests we give our students. A true test of English is one that tests the ability to understand and be understood in English. Thus, traditional exams consisting of gap-fills and multiple choice tasks are not indicative of a student's mastery of the language.

In order to prove that a student can use the language, she must have something to say (or write) that is worth communicating for its own sake, for only then can she be judged on her their

choice and usage of structure and vocabulary. It therefore stands to reason that the student herself should be permitted autonomy, within a given framework, over what she will be tested on. Then she they may be judged against a rubric which she herself should have a hand in designing; alternatively, she and their teacher may simply decide together what it would take to make the project “complete” and be given 100% if she achieves it.

Competence

Games such as World of Warcraft, Bejeweled, Farmville, Tetris and many others have reached such a wide audience and been so commercially successful that naturally game developers are trying to reverse engineer them to find out what it is that makes players want to keep playing.

Katie Salen (2013), director of the *Institute for Play* noted that good game design has a lot in common with good teaching. In a good game, the player is presented with a series of challenges algorithmically designed to follow the player’s learning curve. The player’s work is intrinsically valued within the world of the game, regardless of whether the game is single player or massively multiplayer. Communicative, creative and problem-solving skills are prized.

Compare this to the classroom where the teacher lectures to a sea of interchangeable faces. The following chart is an admittedly over-generalized and simplified view of how gaming compares with the “traditional” schooling paradigm, but it serves to illustrate some key points regarding how students perceive school (which they often do not like) as compared with video games, which students are playing in ever-increasing numbers.

GAMING	SCHOOL
<p>In some games once you get to an advanced level, you’re playing with others. You’re pressured not to walk away because if you do, you jeopardize the mission for everyone. There’s no direct penalty for that, but they won’t ask you back to play, which means that the game will become boring because there isn’t much you can do on your own. Thus you learn perseverance and loyalty.</p>	<p>Perseverance is forced because you’re doing only what the teacher said and you’re doing it according to her criteria for a grade as opposed to learning what you want for your own reasons. Loyalty is called “school spirit” and really only matters at sporting events.</p>
<p>If you “level up” in a game, there are rewards (better team, equipment, missions, mobility etc.), plus there’s the exhilarating pleasure of achieving a goal you’ve set for yourself. There is no penalty if you fail. You just try again.</p>	<p>There are huge penalties for failing in the form of grades. On the other hand, getting good grades doesn’t serve as much of an incentive. If you’re a bad student and you get a good grade, you’re still a bad student and if you’re a good student with a good grade you don’t really feel that much better about yourself.</p>

<p>If you want to get serious, you'll meet like-minded people who will support and encourage you to be the best you can be. If you don't, you can hang out with lower-level people who will not challenge you. It's up to you.</p>	<p>In the real world of education, you don't want to associate yourself with the "nerds" and "geeks" because that spells social disaster. It's not "cool" to go beyond what the teacher asks.</p>
<p>Each person is an integral cog in the wheel. For example, you have one healer in the group, so they need you.</p>	<p>In class everyone is made to work alone and so doesn't need or appreciate their classmates who are essentially only rivals for grades and attention from the teacher.</p>
<p>The higher you go, the more interesting the content</p>	<p>You can't get more than 100%. Then you're bored and the teacher doesn't know what to do with you.</p>
<p>You set yourself goals and you've worked hard to get where you are so the experience of the game is yours alone.</p>	<p>In school, you are told what to do and judged on whether you have the correct answers or not. Since your aim is to replicate someone else's answers, there can be no thrill of discovery.</p>
<p>You learn exactly what you need to learn to complete the mission at the moment you need it because you need it.</p>	<p>You study things that are unconnected, out of context and irrelevant to your immediate personal reality.</p>
<p>You set your own criteria for success and you measure yourself against that.</p>	<p>The teacher not only sets the task, but also decides on the criteria and SHE judges how you measure up. She is essentially judge, jury and executioner in one and the student has no say in the matter.</p>

In "Reality is Broken", Jane McGonigal (2012) focuses on two aspects that further help to explain the attractiveness of games: "flow" and "fiero".

Csikszentmihalyi's idea of flow, as explained above, is the idea that the person is totally immersed in what they are doing because the task presents a challenge at the most desirable point between too easy and too difficult. "Fiero", the Italian word for pride, has been borrowed by game designers to express the feeling of facing the challenge and winning. Taken together, these two emotions are at the heart of what it means to be fully alive in the present moment... and they are all too rarely experienced within the confines of the EFL classroom.

Solutions

At the Quest2Learn school in New York City, Katie Salen and her colleagues focus on game design as a way of teaching the school curriculum. One key point is the idea of having different types of quests and missions which require mastery of the concepts to complete. This does not mean that the student is taught the material before playing; rather, as the game is going on the player realizes and seeks the information she requires. Although Quest2Learn is a technology-based school system, the basic

concept translates quite nicely to EFL: as the student converses with a partner, she will find she wants to express something beyond her current capabilities and will ask for the help she needs.

The basic idea at Quest2Learn is that students go on “quests”, which simply refers to the stage of gathering information in order to complete a “mission” which is the application of that information. In EFL, the quests might involve, on the one hand, finding out the rules of a particular grammar structure or the meaning of certain lexical items, and on the other finding articles to read or videos to watch pertaining to the concept the student wants to talk or write about.

A different way of looking at games comes from Jane McGonigal’s (2012) book “Reality is Broken: Why games make us better and how they can change the world”. She notes 7 different types of “work” inherent in different types of games, which can easily find their counterpart in the EFL classroom:

- High-stakes work: this refers to games that are “fast and action oriented” (McGonigal, 2012). In class, this can be any type of competitive team game such as guess-the-word.
- Busywork: “When we’re swapping multicolored jewels in a casual game like Bejeweled or harvesting virtual crops in a social game like FarmVille, we’re happy just to keep our hands and mind occupied with focused activity that produces clear results” (McGonigal, 2012). In class, this can be the simple act of completing the workbook. However, it is only fun if the autonomy principle is respected. That means that the student must have choices as to whether to complete his workbook (as opposed to doing some other task), where (at home, on the grass outside the classroom), and with whom. Other choices, such as whether to listen to music while working should be permitted as well.
- Mental work: This “revs up your cognitive faculties” (McGonigal, 2012). In EFL, an interesting speaking task with give and take on the part of both partners, such as a lively debate may fulfill this criteria, as may a challenging writing project, such as writing a story book for children with the aim of teaching a particular value.
- Physical work: many games involve physical exercise such as soccer or tennis. In class, sometimes students find themselves wanting to get up and move around. A treasure hunt of some sort, perhaps one where they have to find the next logical sentence in a text might fulfill this criteria, particularly if they must locate it before someone from the other team.
- Discovery work: “We relish the chance to be curious about anything and everything” (McGonigal, 2012). Allowing students the time to “surf” the internet (in English of course!) for a personal research project can allow them to explore ideas they might not otherwise encounter.

- Teamwork: “We take great satisfaction in knowing we have a unique and important role to play in a much bigger effort” (McGonigal, 2012). This is a far cry from what one teacher called “4 slackers and a worker”. The idea here is that the students are each responsible for bringing a different perspective to the work, not in the sense of one student researching and another writing and the third editing, but in the sense of a jigsaw where each student is in possession of information the teammates are not, such as describing a news event from different perspectives. It can also be a creative endeavor, such as one where each student is responsible for writing only what his or her character will say in a play or soap opera script.
- Creative work: Ken Robinson says that creativity is “the process of having original ideas that have value” (2011). EFL class is the perfect venue for true creativity to emerge in the form of creative writing, acting and designing everything from games to short films.

Seen in this light, gaming can be much more than the occasional Friday-afternoon-once-we’ve-got-through-the-grammar-unit reward we dangle before our students. I would go so far as to suggest that, far from being an occasional treat, gaming should form the backbone of our curriculum because not only would the students feel more intrinsically motivated to learn English, they would also feel a greater connection to their classmates... which is the subject of the final part.

Relatedness

Most people would agree that our ability to use language is what makes us human. There is evidence that animals have various means of communication, of course, but we have the means to communicate through time and space, which they do not: we can read the works of long dead writers, and we can telephone, message or skype with people on distant continents.

English is not, as it often seems to be taught, a collection of grammar rules to be memorized, it is a medium of communication. As such, the learning of English should be a great humanizing experience. All too often it isn’t.

The ideas outlined below all speak to a need humans have for their work to matter, to make a difference. The traditional image of the student hunched over her own exam paper with the teacher’s voice saying “I want to see what you can do, not what your neighbor can do” needs to become a thing of the past. In the 21st century, we must realize that we are all interconnected and that the whole of humanity is greater than the sum of its parts, no matter how great each individual part may be. In other words, collaboration is the name of the game. Jane McGonigal (2012) says,

“Collaboration is a special way of working together. It requires three distinct kinds of concerted effort: cooperating (acting purposefully toward a common goal), coordinating (synchronizing efforts and sharing resources) and cocreating (producing a novel outcome together).”

This speaks to the essential goal of having students learn an international language.

Solutions

I would like to propose four ways to design our classes so that our students are using English as a genuine communicative tool:

- Communicative jigsaw tasks:

As suggested above, when students are working in groups, each student needs to bring to the table a unique and essential piece of the puzzle. In fact, the puzzle metaphor is quite apt: such tasks are often called “information gaps” where Student A has information required by Student B and possibly vice versa. A typical way to do this is simply to cut up a text. Each student reads a different section, and then without looking at each other’s text, they must work out the original order. A variation on this theme is to have different texts on the same topic which the students must compare and contrast, such as an article written by an Israeli and another written by a Palestinian on the same topic.

- Social media

There are many social media platforms available, but I will limit my discussion to the two most popular: Facebook and Twitter.

The latter only permits posts of up to 140 characters, but often permits a wider audience. The student should select people she wants to “follow”, be they pop stars, media personalities, charitable organizations, political parties, or even friends and classmates. Comprehension can be demonstrated by having the students “retweet” their favorite posts, as well as posting responses.

Facebook, on the other hand, is a more intimate platform designed to help one keep in touch with friends and family. However, the teacher can create a page for the class on which students can be encouraged to post their work and comment on each other’s posts.

In addition to multi-user platforms, students can also create a blog or even a complete website individually or as a class on which they can post their assignments, comments, videos and other projects for the whole world to see.

- Social justice projects

Students may want to select an issue that is important to them and do something about it. For instance, they can write letters for an Amnesty International campaign, or they can get ideas for projects by consulting the www.dosomething.org website. One creative example was a project in

which young people from around the world decided to protest the unfair labor practices in the production of the chocolates sold under the Harry Potter franchise. They made videos which they called “howlers”, named after the letters received by students at the fictional school of Hogwarts in which they were told off for misbehaving. They posted these videos on Youtube and directed them to the franchise owners, Warner Bros. (There is more information on this campaign at <http://thepalliance.org/action/campaigns/nihn/>). Though this project was not specifically designed for EFL learners, the potential for such projects to be used in a language lesson is enormous.

- Materials design for other learners.

My final suggestion involves creating English games, grammar exercises, vocabulary puzzles, stories, videos and other didactic materials for other learners. The students can design and prepare the materials for the students next door, younger or lower level learners in the same school or institute, post the materials online for students in other countries or even hand deliver printed versions to disadvantaged schools in their own city or country.

Using these ideas and others like them, students become human agents of peace and change. They become fully human in the classroom rather than simple automatons to be processed through the system.

Conclusion

If, as Sir Ken Robinson (2010) says, our education system was designed for the industrial age, to form a minimally knowledgeable, pliant and obedient workforce, then our education system is now obsolete. The people who will succeed in the 21st century will not be those who follow orders, but those who march to the beat of their own drum, those who are individualists in the best sense of the word, those who know themselves, their strengths and their interests and who will not be afraid to step outside of the box to pursue an ideal.

In order to prepare such people for the world, we must not divorce them from the world, hiding them within the four walls of a classroom. Instead we must allow them to experience society and the English speaking world. We must allow them the autonomy to choose what they want to learn and how they want to go about learning it. We must allow them opportunities to feel competent according to their own standards. Finally we must allow them to experience relatedness, thus re-humanizing the EFL classroom. And we must begin now.

Bibliography

- Bergman, J., & Aaron, S. (2012). *Flip your classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Chuck, L. (Producer). (n.d.). *The Big Bang Theory season 6 episode 9* [Motion Picture]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=FVnlUCZwGKU>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Deci, E., & Ryan, R. (n.d.). Retrieved August 12, 2013, from <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Kohn, A. (1993/1999). *Punished by rewards*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kohn, A. (1996/2006). *Beyond Discipline: From compliance to community*. Alexandria, Va: Association for supervision and curriculum development.
- Lepper, M., Greene, D., & Nisbett, R. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: a test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical approach*. Language Teaching Publications.
- Lichtman, G. (2013). *What 60 schools can tell us about teaching 21st century skills*. Retrieved from TEDxDenverTeachers: http://www.youtube.com/watch?v=UZEZTyxSl3g&feature=player_embedded
- McGonigal, J. (2012). *Reality is Broken: Why games make us better and how they can change the world*. New York: The Penguin Press.
- Nagel, G. (1994). *The Tao of Teaching*. New York: Penguin Group.
- Pink, D. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead books.
- Richardson, W. (2012). *Why School: How education must change when learning and information are everywhere*. TED.

Robinson, K. (Director). (n.d.). *Changing educational paradigms* [Motion Picture].

Robinson, S. K. (Director). (2010). *Changing Educational paradigms* [Motion Picture].

Robinson, S. K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to be creative*. Chichester: Capstone Publishing Ltd.

Salen, K. (2013, 07 30). the Power of Game-Based Learning.

Thornbury, S. (2001). *Uncovering Grammar*. Macmillan books for teachers.

www.selfdeterminationtheory.org. (n.d.). Retrieved August 12, 2013, from

<http://www.selfdeterminationtheory.org/theory>

¿Dirección o asociación entre alma y cuerpo? ¿Inmortalidad?

Propuestas de algunos pensadores españoles

Juan Fernando Sellés *

Resumen: En este trabajo se estudian las siguientes propuestas sobre la relación entre el alma y el cuerpo de estos pensadores españoles: el fideísmo de Unamuno, la amalgama de Ortega y Gasset, la visión totalizante de Zubiri, la macla de Julián Marías, el corporalismo de Laín Entralgo, el sustancialismo de Millán-Puelles y la distinción real de L. Polo.

Palabras clave: alma, cuerpo, relación, Unamuno, Ortega, Zubiri, Marías, Millán-Puelles, Polo.

Abstract: In this paper we study the following proposals on the relationship between the soul and body of these Spanish thinkers: the fideism of Unamuno, the amalgam of Ortega y Gasset, the totalizing vision of Zubiri, the mixture of Julian Marias, the corporatism of Lain Entralgo, the substantialism of Millán-Puelles and the real distinction of L. Polo.

Key words: soul, body, relationship, Unamuno, Ortega, Zubiri, Marías, Millán-Puelles, Polo.

* jfselles@unav.es

Universidad de Navarra. Navarra, España.

Planteamiento

a) *¿Dualismo, monismo o unión alma-cuerpo?* Como es sabido, la concepción filosófica sobre el hombre a lo largo de la historia del pensamiento occidental se puede resumir en tres tesis divergentes, las cuales han admitido diversas variantes –y matices por parte de los autores que las han suscrito–: 1ª) El dualismo: el hombre está conformado por dos dimensiones que son no sólo heterogéneas, sino también enteramente irreconciliables: alma y cuerpo (ej. Descartes). 2ª) El monismo: que admite dos vertientes: a) la materialista: el hombre se reduce a cuerpo (ej. Marx, Nietzsche, Freud...); b) la espiritualista: el hombre es exclusivamente su alma (ej. Platón). 3ª) Unión. El hombre es un compuesto armónico de alma y cuerpo, armonía que puede sufrir alteraciones y que se quiebra con la muerte. Dentro de esta propuesta se han dado dos perspectivas: a) La que podemos llamar ‘directivista’: el alma es el ‘acto’ que activa, dirige, gobierna al cuerpo, el cual es ‘potencial’ (ej. Aristóteles, Tomás de Aquino...); b) La que se puede denominar ‘asociativista’: cuerpo y alma son dos elementos que forman un ‘sistema’ o ‘estructura’ y que interactúan mutuamente (ej. Zubiri, Laín Entralgo...).

Como también es sabido, de los pareceres anteriores, el tercero, el de la unión alma-cuerpo, ha sido el más comúnmente aceptado a lo largo de la tradición filosófica, y esto por la sencilla razón de que la mayoría de los autores han entendido el significado de los dos términos del problema: el de ‘cuerpo’, que es claro, y el de ‘alma’, que significa, sin más, vida. De ahí que los defensores de este parecer sostuvieran ancestralmente que los vegetales y animales también cuentan con un alma específica. Otra cuestión es que en el caso del hombre, ese principio vital se agote o no vivificando al cuerpo, como en aquellos otros vivientes, o que dé para más, es decir, si es subsistente al margen de la corporeidad, tema al que se aludirá más abajo. De modo que como a nadie le choca que él mismo esté vivo, tampoco le ha chocado llamar ancestralmente a esa vitalidad ‘alma’, pues es claro que no es lo mismo el cuerpo que la vida, puesto que caben cuerpos sin ella: precisamente los muertos.

b) *¿Dirección o asociación?* Dejando al margen los dualismos y los monismos a la hora de interpretar al hombre, vamos a atender en lo que sigue a la tercera perspectiva, y dentro de ella, vamos a intentar revisar cuál de sus dos facetas –la ‘directivista’, o la ‘asociativista’– es más correcta, por qué lo es, y qué implicaciones conlleva cada una de ellas.

En una primera apreciación, parece que la primera versión –la ‘directivista’– adopta un arquetipo explicativo de orden jerárquico, hegemónico, piramidal, mientras que la segunda –la ‘asociativista’–, parece seguir un modelo más bien democrático, cooperativista, asociacionista. Con una mirada un poco más atenta, se echa de ver que la primera es ‘seleccionista’, mientras que la segunda es ‘coleccionista’, es decir, la primera explica al hombre sosteniendo que en él no todo

vale lo mismo ni todo está en el mismo plano; más aún, que tal es la importancia de una de sus dimensiones que ésta se puede dar incluso al margen de la otra; en cambio, la segunda postura defiende que todos los elementos son tan importantes que, de carecer de alguno de ellos, no se puede hablar de hombre. Con todo, ambas posiciones tienen algo en común, a saber, que toman los conceptos de ‘hombre’ y de ‘persona’ como sinónimos y, en consecuencia, una y otra llegan a una misma conclusión de fondo: tras la muerte no se puede hablar de persona o de hombre.

No obstante, para la posición ‘seleccionista’, el último desenlace parece menos aporético que para la ‘coleccionista’, porque si esta última mantiene que sólo con la suma de todos los elementos humanos cabe hablar de hombre o de persona, es claro que la muerte será ‘muerte total’, y que tras ella no cabrá hablar de nada de lo humano, mientras que para la primera, con la muerte todavía cabe hablar algo: de alma, y como admite que ésta es superior al cuerpo, entonces no todo parece perdido, sino sólo lo inferior. A la par, como los defensores de ambas concepciones suelen ser creyentes –para más señas cristianos–, contando con la revelación divina aceptan que el cuerpo resucitará merced al poder divino. La distinción entre ambas en este punto estriba en que, para los primeros, se resucitará al final de los tiempos (respetan, por tanto, la llamada ‘escatología intermedia’), y sólo con tal resurrección se podrá hablar de hombre o de persona (ej. Tomás de Aquino), mientras que la opinión de los segundos es dispar, pues unos suspenden el juicio filosófico respecto de la vida post mortem, reservando la solución de ese asunto exclusivamente a la sola fe (ej. Zubiri), mientras que otros tienden a afirmar que la resurrección será inmediata tras la muerte (ej. el segundo Laín Entralgo). En fin, estamos ante una aporía de doble hilo: si la persona humana es o no un compuesto de diversas dimensiones, y si es inmortal. Vamos a intentar atar todos los cabos para solucionarla y, para ello, atendamos por orden de antigüedad a las antropologías de algunos de los mejores pensadores españoles del s. XX.

1. Del fideísmo de Unamuno a la amalgama antropológica de Ortega

a) *Una tesis de Unamuno como precedente de la escuela madrileña.* Este literato español de fines del s. XIX y principios del s. XX escribió que el “yo, el que piensa, quiere y siente, es inmediatamente el cuerpo vivo, con los estados de conciencia que soporta (y los produce, habría que añadir); es mi cuerpo vivo el que piensa, quiere y siente” (Laín Entralgo, *Alma, cuerpo, persona*, 1995). Como se puede apreciar, para este autor es difícilmente comprensible el alma –que sin duda admite– sin el cuerpo, pues, según él, el alma canaliza todas sus actividades a través del cuerpo humano. Para él, la muerte es la pérdida del sentido de la vida. Pero añade que el hombre guarda un anhelo de inmortalidad. Con esto se echa de ver que no puede sostener teóricamente la inmortalidad del alma humana, la cual relega al deseo.

Don Miguel de Unamuno consideró, además, que la razón es enemiga de la vida. Por tanto, según este parecer, el anhelo de inmortalidad no puede ser racional, sino vital o voluntario. De modo que, cerrada la puerta a la inmortalidad por vía teórica, la dejó abierta a través de la fe sobrenatural, pero como se trata de una fe que no casa con la razón humana, se puede hablar de una fe fiducial. Esta mentalidad, netamente luterana, Unamuno la tomó de Kierkegaard, pues al español se le considera el descubridor del pensador danés cuando éste era todavía un desconocido en Europa. En efecto, su antagonismo entre razón y fe recuerda la central oposición del escritor de Copenhague. Y, como los de aquél, los escritos unamunianos son asistemáticos, existenciales, trágicos. Además, como para aquél, dado que la fe es entendida por Unamuno en conexión con la voluntad, no con la razón incurre en fideísmo.

b) *La constitutiva circunstancialidad del hombre según Ortega*. Este gran ensayista hispano escribió que “la persona humana es una entidad polarizada. Se compone de cuerpo y de alma, cuyas formas externas constituyen los dos polos de la personalidad. Esto permite tomar al ser humano por uno de ellos, situándolo en primer término, mientras el otro queda semioculto, latente o esfumado. Y hay, en efecto, épocas corporalistas que se fijan del hombre, sobre todo, en su carne, al paso que otras no ven en la carne sino el espejo del alma” (Ortega y Gasset, Estudios sobre el amor, 2004). Para Don José Ortega y Gasset son, pues, dos las dimensiones de la ‘persona’, y aunque aquí no nos dice que una pueda sobrevivir sin la otra, se sobreentiende que no se puede hablar de ‘persona’ a falta alguna de ellas.

Además, Ortega acuñó un leitmotiv para designar al hombre: ‘yo soy yo y mis circunstancias’, es decir, no concibió que la vida del yo se pudiera explicar al margen de sus derroteros biográficos espacio-temporales (de manera similar a la concepción de Dilthey y Heidegger) fecundados por todo tipo de hechos sociales, políticos, culturales, históricos, técnicos, etc. “La vida individual o personal consiste –según Ortega– en que el yo que cada cual es se encuentra teniendo que existir en una circunstancia –lo que solemos llamar mundo–” (Ortega y Gasset, 1980). Esto, sin duda, es obvio, en la presente situación humana, pero cabe preguntar si es radical, es decir, si la ‘circunstancialidad’ es constitutiva del ser humano. Su respuesta es que “la circunstancia es el aquí y ahora dentro de los cuales estamos inexorablemente inscritos y prisioneros” (Ortega y Gasset, 1980, pág. 50), o también, que el hombre es “ser en la circunstancia” (Ortega y Gasset, 1980, pág. 51); su “vivir significa tener que ser fuera de mí, en el absoluto fuera que es la circunstancia o mundo” (Ortega y Gasset, 1980, pág. 54).

Aunque Ortega diese más importancia a la vida humana que a las circunstancias, la clave de su leitmotiv es la ‘y’ copulativa, pues, para él, el yo no es sin las circunstancias. Dentro de lo circunstancial ocupa un puesto emergente la sociedad. Por eso escribió que “el ser más íntimo de cada hombre está ya informado, modelado por una determinada sociedad. Pero también la inversa

es verdad” (Ortega y Gasset, 1980, pág. 252). Esta afirmación lleva consigo que “las ideas (para Ortega las ‘creencias’ son también ideas) sobre lo que son las cosas, los otros hombres, nosotros mismos –en suma, sobre lo que es la vida– es lo que más hondamente nos constituye y cabría decir, lo que somos... La mayor parte de las ideas con que y desde las que vivimos no las hemos pensado nunca nosotros por cuenta propia, ni siquiera las hemos repensado” (Ortega y Gasset, 1980, pág. 264), sino que es herencia social. Lo que precede indica que el ser que el hombre tiene un componente externo incuestionable.

Para Ortega el hombre puede dejar de mirar al mundo, ejercer una torsión radical y ‘ensimismarse’ o meterse dentro de sí, ya que tiene un ‘sí mismo’, un ‘chezsoi’. El problema es si puede darse tal intimidad al margen del mundo circundante. Una respuesta afirmativa a esta cuestión es difícilmente conciliable con lo que defiende Ortega, a saber, que el fin del hombre no es la contemplación, sino la acción: “el destino del hombre es, pues, primariamente, acción. No vivimos para pensar, sino al revés: pensamos para lograr pervivir” (Ortega y Gasset, 1980, pág. 31). Que esta tesis es opuesta a la clásica griega y medieval es patente. Según ella el yo habrá que describirlo como ejecutor de acciones, pero ¿qué sucede con el hombre que no ejerce ninguna acción? Además, si se ha considerado tradicionalmente que la inteligencia es una cualidad distintiva del ser humano, dado que para Ortega, la clave humana no es el pensar sino el vivir (“el pensamiento no es un don del hombre, sino adquisición laboriosa, precaria y volátil” (Ortega y Gasset, 1980, pág. 34)), tiene que afirmar que “el hombre no está no puede nunca estar seguro de que es, en efecto, hombre” (Ortega y Gasset, 1980, pág. 32). Desde luego que, como él afirma, “el hombre vive en riesgo permanente de deshumanizarse” (Ortega y Gasset, 1980, pág. 33), pero eso comporta que se parte de ser hombre. En cambio, para él este extremo no es claro, pues para Ortega el hombre no es radicalmente homo sapiens, sino homo insciens o insipiens, porque “el hombre es primaria y fundamentalmente acción” (Ortega y Gasset, 1980, pág. 36). No es que Ortega divinice la acción sin contemplación, sino que subordina la contemplación a la acción.

Tras lo que precede, uno puede preguntar si la vida, afirmada por Ortega como la realidad radical humana (“la vida no es sino el ser del hombre” (Ortega y Gasset, 1980, pág. 51)) se puede asimilar a lo que el pensamiento clásico denominó ‘alma’. Una respuesta suya parece afirmarlo: “el hombre es, pues, ante todo, alguien que está en un cuerpo y que en este sentido –repárese, sólo en este sentido– sólo es su cuerpo... El hombre se halla de por vida recluso en su cuerpo... El cuerpo en que vivo infuso, recluso, hace de mí inexorablemente un personaje espacial” (Ortega y Gasset, 1980, pág. 81). Aquí parece distinguir entre ‘ser’ y ‘estar’, a la par que sostener que el hombre, más que ‘ser’, ‘está’ en un cuerpo. Considera que al cuerpo como ‘instrumento’, pero añade que “sin él no podría vivir” (Ortega y Gasset, 1980, pág. 131). Ahora bien, ¿no compromete

esta afirmación la inmortalidad? Por lo demás, por encima (o por debajo) de las acciones vitales humanas, Ortega admite otro tipo de actos: emociones, sentimientos, deseos, que son los actos de lo que él llama alma. Y aún en un plano más profundo coloca otra clase de actos humanos: los íntimos, que son los propios del espíritu, donde sitúa a la voluntad y al pensamiento, los aspectos más altos, según él, del psiquismo humano. Según esto, se pueden distinguir, en la propuesta de Ortega, tres ‘yoes’: el de la vitalidad psicocorporal, el del alma y el espiritual o mental. De admitir esta terna, en cualquier caso, se puede seguir preguntando: ¿acaso la persona se reduce a tales actos?, ¿se identifica con esos ‘yoes’?, ¿a alguno de ellos?, ¿se resuelve en pensamiento y voluntad?

En otro lugar Don José indica que “la mujer está más fundida con su cuerpo que en el hombre; es decir, su alma es más corporal” (Ortega y Gasset, 1980, pág. 142). ¿Significa esto que el alma –en el hombre y más en la mujer– no puede darse sin el cuerpo? En otra parte se lee: “Sólo la muerte, al impedir un nuevo cambio, cambia al hombre en el definitivo e inmutable sí mismo, hace de él para siempre una figura inmóvil; es decir, lo liberta del cambio y lo eterniza” (Ortega y Gasset, 1980, pág. 162). Esto no indica que tras la muerte el hombre no sea, sino que es sin cambio. Ahora bien, si Ortega ha admitido que “la realidad del hombre es histórica” (Álvarez Gómez, 2003), ¿no queda un problema por resolver, a saber, el hombre es hombre más allá de la historia?

2. De la macla de Zubiri y a la concepción englobante de Marías

a) *La macla Zubiri*. En la misma línea de Ortega, Xavier Zubiri defenderá que ‘el hombre no es nada sin cosas’ (Zubiri, *El hombre y Dios*, 1984), o también, ‘el hombre es religación a ellas’. Pero esta vinculación zubiriana es mucho más compleja que la orteguiana. ‘Macla’ es una palabra tomada del vocabulario de la química, que significa que dos elementos se unen de tal manera que dan lugar a un tercero distinto de los precedentes. Tal vez sirva este vocablo para sintetizar la concepción zubiriana del hombre. Para designar al hombre, acuñó la expresión “sustantividad en propiedad” (Zubiri, 1982). Atendamos primero al primer término de esta fórmula y, más adelante, al segundo.

‘Sustantividad’ significa, según Zubiri, que el hombre es una ‘estructura’, una unidad de ‘subsistemas’ que tienen entre sí ‘una relación de codeterminación’, es decir, que ni son ni pueden explicarse por separado. Con palabras zubirianas: “el hombre se halla compuesto de una sustancia psíquica y de millones de sustancias materiales. Pero todas ellas constituyen una sola unidad estructural. Cada sustancia tiene de por sí sus propiedades, pero la estructura les confiere una sustantividad única” (Zubiri, 1982, pág. 73). Lo que precede implica –por continuar con las palabras del autor– que el alma, “la psyché no es simple ‘espíritu’, esto es, algo meramente dotado de inteligencia y voluntad... No es que la psyché carezca de estas notas, sino que la psyché es algo

que desde sí misma, por su intrínseca índole está entitativamente (es decir, en el orden constitutivo) vertida a un cuerpo... El alma es estructuralmente corpórea” (Zubiri, 1982, págs. 74-75).

Por lo que precede cabe entender que este autor hablara de ‘inteligencia sentiente’, en el sentido de que en el hombre la inteligencia no lo es al margen de los sentidos ni éstos al margen de aquélla: “todo inteligir es primaria y constitutivamente un inteligir sentiente. El sentir y la inteligencia constituyen, pues, una unidad intrínseca. Es lo que he llamado inteligencia sentiente” (Zubiri, 1982, pág. 112); “inteligencia y sentir constituyen una facultad una y única en cuanto facultad” (Zubiri, 1984, pág. 36). En suma, para Zubiri, “no es que el alma ‘tenga’ un cuerpo o que el cuerpo ‘tenga’ un alma, sino que el alma ‘es’ corpórea y el cuerpo ‘es’ anímico” (Zubiri, 1982, pág. 76).

En cuanto al segundo término de la fórmula zubiriana con la que describió al hombre –‘en propiedad’–, ésta denota que ‘yo soy mío’: “soy mismo porque soy mío. Y en eso consiste ser persona: es ser estructuralmente ‘mío’” (Zubiri, 1982, pág. 82). Esta capacidad de autoposesión es la propia de la inteligencia, y “en esto consiste la vida personal humana: en poseerse a sí mismo en una forma de estar en la realidad, en el todo de la realidad” (Zubiri, 1982, pág. 126). De manera que, a distinción de los clásicos pensadores medievales, lo distintivo del hombre para Zubiri ya no es el ‘ser’ (actus essendi, en expresión de aquéllos), sino el ‘tener’ o ‘poseer’ (al que aquéllos denominarían essentia), aunque, para Zubiri, lo primero poseído sea el ‘sí mismo’: “el hombre tiene como forma de realidad esto que he llamado suidad, el ser ‘suyo’” (Zubiri, 1984, pág. 48). El hombre se posee, se tiene. Su realidad es ‘suya’. Esto significa que “le pertenece a sí mismo en tanto que realidad” (Zubiri, 2005, pág. 8).

Como es obvio, la anterior concepción ofrece problemas si se plantea en distintos periodos del ser humano, pues, ¿qué posesión o dominio sobre sí tiene un embrión, un deficiente extremo, un enfermo en estado de coma o una persona normal y corriente durante el sueño o la pérdida de la conciencia? Tampoco a Zubiri le pasó por alto esta aporía, y dijo, por ejemplo, que “ciertamente el embrión humano adquiere inteligencia y por tanto personidad en un momento casi imposible de definir; pero llegado ese momento ese embrión tiene personidad. Todo el proceso genético anterior a este momento es por esto tan sólo un proceso de hominización” (Zubiri, 1984, pág. 50). Por tanto, si “el hombre es persona por poseer inteligencia sentiente” (Zubiri, 1984, pág. 81), como no se puede hablar en el proceso inicial embrionario ni de inteligencia ni de ‘personidad’, la cual para él equivale a ‘persona’, no cabe hablar de persona. De otro modo: si “el hombre está ocupado en hacerse persona” (Zubiri, 1984, pág. 101), es porque naturalmente todavía no lo es. Pero si no lo es, ¿por qué alberga el deseo de serlo, ya que, de hecho, los animales no guardan tal

pretensión? De manera que la concepción zubiriana del hombre ofrece no sólo dificultades de cara a la vida posthistórica, sino también en la presente situación.

Por lo demás, para Zubiri, “el Yo es el ser de la persona” (Zubiri, 1984, pág. 56), es decir, el “yo es el ser de la realidad humana” (Zubiri, 1984, pág. 59). Pero es claro que muchas personas no pueden ni decir ni verse como ‘yo’ en muchos periodos de su vida –basta pensar en las tesituras vitales aludidas–. ¿Quiere esto decir que a falta de ‘yo’ hay que indicar que se da privación de ‘persona’?, ¿seguro que la persona que se es se identifica con el yo? Zubiri se cura en salud y declara que “un recién nacido es hombre, y no es Yo, no tiene el acto del Yo. No es lo mismo, pues, la realidad del hombre que el Yo”. Con todo, ha identificado el ‘yo’ con la ‘persona’, y lo volverá a hacer: “el Yo lo es ‘cada cual’” (Zubiri, 2005, pág. 31)... Por si esto fuera poco, Zubiri arroja todavía un poco más de leña al problema antropológico al afirmar que “la persona se va haciendo al ir ejecutando acciones” (Zubiri, 1984, pág. 75). Ahora bien, ¿quiere esto decir que quien no ha ejecutado ninguna acción no es persona?, ¿cómo puede surgir lo superior de lo inferior, la persona de sus acciones?, ¿cómo educir lo perfecto desde lo imperfecto? Claramente este modelo explicativo es moderno, pues hace surgir el resultado final del desencadenamiento espontáneo de lo imperfecto, pero esta concepción no es aristotélica, pues la del estagirita sostenía que el ‘acto’ es previo y condición de posibilidad de la activación o perfeccionamiento de lo ‘potencial’. Tampoco es medieval, según el cual ‘el obrar sigue al ser’. Pero ¿es coherente hacer surgir lo superior de lo inferior o carece esto de justificación?

En síntesis, para Zubiri, “la realidad humana es una unidad de sustantividad, esto es, es una unidad primaria y física de sus notas, un sistema constructo de notas. De estas notas unas son de carácter físico-químico, otras de carácter psíquico (por ejemplo, la inteligencia)” (Zubiri, 1982, pág. 89). El hombre es un compuesto, pero ya no de acto y potencia (como para Aristóteles y sus comentaristas medievales), sino de ‘subsistemas’ que forman un único ‘sistema’; “no se trata de dos sistemas ‘unificados’, sino de un ‘único’ sistema, el sistema de la sustantividad humana” (Zubiri, 1984, pág. 39), en el cual “el organismo es tan sólo un subsistema parcial dentro del sistema total de la sustantividad humana... La psique es también sólo un subsistema parcial dentro del sistema total de la sustantividad humana... El hombre, pues, no ‘tiene’ psique y organismo sino, que ‘es’ psico-orgánico, porque ni organismo ni psique tienen cada uno de por sí sustantividad ninguna; sólo la tiene el sistema” (Zubiri, 1982, pág. 90).

De acuerdo con lo que precede, Zubiri pone en tela de juicio la inmortalidad del alma humana, pues “no se puede hablar de una psique sin organismo. Digamos de paso, que cuando el cristianismo, por ejemplo, habla de supervivencia e inmortalidad quien sobrevive y es inmortal no es el alma sino el hombre, esto es, la sustantividad humana entera” (Zubiri, 1982, pág. 90). En otro lugar añade: “algunos se preguntarán qué es lo que pasa con las almas después de muertos. No sé

lo que pasa. Pero no es de fe que sobreviva. Lo que es de fe es que quien sobrevive es el hombre y no solamente el alma” (Zubiri, 2005, pág. 6). Pero es claro que tanto la filosofía clásica como la doctrina cristiana admiten la supervivencia del alma tras la muerte del cuerpo. El cristianismo defiende, además, la escatología intermedia, y la resurrección de los cuerpos al final de los tiempos por el poder divino. Pero, para Zubiri, muerto el cuerpo, muerta la sustantividad humana y, por ende, lo que sostiene la doctrina cristiana acerca de la supervivencia del alma no puede casar con su antropología, la cual no está abierta a ella, porque los dos ‘subsistemas’ humanos son entendidos como inseparables o inexorablemente vinculados.

Al sistema unitario humano Zubiri lo llama curiosamente ‘organismo’ (no ‘psiquismo’), y piensa que el hombre no es psique ‘y’ organismo, sino que su psique es formal y constitutivamente ‘psique-de’ este organismo, y este organismo es formal y constitutivamente ‘organismo-de’ esta psique. Se trata de un modelo ‘asociacionista’ en el que “la psique es desde sí misma orgánica, y el organismo es desde sí mismo psíquico” (Zubiri, 1984, pág. 41). Zubiri habla de ‘interdependencia’ o ‘solidaridad’ entre los dos miembros del sistema, pero si la realidad es la del sistema, no la de ellos, tal vez sea mejor hablar de ‘macla’. Según esta mezcla o fusión, “todo lo orgánico es psíquico y todo lo psíquico es orgánico, porque todo lo psíquico transcurre orgánicamente y todo lo orgánico transcurre psíquicamente”, es decir, “la actividad humana es unitariamentepsico-orgánica en todos, absolutamente en todos, sus actos” (Zubiri, 1984, pág. 43). De tal manera que, según esto, dicha unidad humana es “tan formalmente psico-orgánica, que no cabe que se escinda en dos: de un lado la psique y de otro el organismo”. Ahora bien, si se acepta que la persona humana no lo es al margen de su cuerpo, no es extraño que un autor como Laín Entralgo, ‘radicalizando zubirianamente a Zubiri’ haya acabado afirmando que ésta es exclusivamente su cuerpo. ‘Quien siembra vientos...’.

Por otra parte, si en el hombre todo es estructural, y la unión de éste con la realidad cósmica también lo es, lo será asimismo su unión con Dios. De modo que si no se puede hablar del hombre sin Dios según esta visión estructuralista, en rigor, ¿qué autoriza a hablar de Dios al margen del cosmos y del hombre? Por eso Zubiri sostuvo que “la creación es una verdad de fe pero no de razón... (asimismo lo serán la) omnipotencia, providencia y misericordia. Estas son verdades de fe, pero no de razón” (Zubiri, 1984, pág. 153). Sin embargo, la revelación y la doctrina cristiana admiten no sólo que el hombre es inmortal y que esta verdad se puede descubrir de modo natural (sin la ayuda de ellas), sino también que la creación y tales atributos divinos los puede alcanzar el conocimiento natural humano sin ayuda de la revelación divina y de la fe sobrenatural. De modo que la propuesta zubiriana no sólo ofrece problemas filosóficos irresolubles en puntos

centrales, sino que también se muestra incompatible con la revelación y la doctrina cristiana en puntos no menos capitales.

b) *La concepción englobante del ser humano según Marías*. Como es sabido, Julián Marías guarda una deuda ineludible con la filosofía de Ortega. Según su sentencia “yo no soy corpóreo, sino que estoy corpóreo; y todavía mejor... estoy corporalmente” (Marías, *Antropología metafísica*, 1973), se podría pensar que, para Marías, la persona es el alma. Asimismo, cuando escribe “yo soy irreductible a todo, empezando por mi cuerpo y mi alma” (Marías, 1973, pág. 35), según esto, la persona parece algo más que esos dos elementos de los que hablaba la tradición filosófica. Esto también parece estar ratificado por otra sentencia suya: “el hombre es persona, pero no todo en él es personal” (Marías, 1994, pág. 12). No obstante, afirmó también que “yo no soy sin mi cuerpo” (Marías, 1973, pág. 136). Ahora bien, ¿se compagina esta afirmación con las precedentes?, ¿equivale esto a sostener que sin el cuerpo la persona no es? En otro lugar afirma que “este alguien corporal es lo que por lo pronto entendemos por persona” (Marías, 1973, pág. 42), lo que lleva a preguntar si también se puede entender a alguien como persona cuando no tenga cuerpo, o si se trata sólo de un modo de entender en una primera apreciación, pero que no es ni riguroso ni definitivo. La respuesta será seguramente que la persona no se reduce a cuerpo, pues este autor no reduce la persona ni siquiera al yo: “yo soy una persona, pero ‘el yo’ no es la persona” (Marías, 1973, pág. 43), lo cual está en parangón con su sentencia “el hombre no es naturaleza, pero tiene naturaleza” (Marías, 1973, pág. 89), lo cual es un indudable acierto.

Julián Marías admitió además que la persona es creada directamente por Dios. No aceptó, en cambio, la definición clásica de Boecio sobre la persona, porque ésta admite la noción de ‘sustancia’, la cual fue pensada para describir las cosas, pero la persona, según este autor, no es un qué sino un quién. Afirmó con Ortega, en cambio, que “el hombre necesita, para ser él, lo que no es, sino que es su circunstancia” (Marías, 1973, pág. 201). En efecto, la ‘circunstancialidad’, el ‘estar’, es, para Marías, esencial a la vida humana, que es corpórea, ‘encarnada’, ‘instalada’. Con todo, aventajó a Ortega al considerar que “la vida tampoco es ‘biografía’ o ‘trayectoria biográfica” (Marías, 1973, pág. 58), “el hombre está ‘en’ el tiempo” (Marías, 1973, pág. 255), “está haciéndose de tiempo” (Marías, 1973, pág. 230), lo cual parece dar a entender que la persona no se reduce al tiempo; tampoco al cosmos. Ahora bien, ¿quiere esto decir que la persona es inmortal? Veamos con más detenimiento cómo enfoca Marías el problema de la muerte.

“No es mi vida la que desemboca inexorablemente en la muerte; es el hombre que soy yo” (Marías, 1973, pág. 265), afirma, y añade: “la tentación más probable es reducir la muerte humana a la muerte corporal o biológica; la segunda tentación es suponer una realidad distinta en el hombre –su ‘alma’ o ‘espíritu’–, cosa o sustancia pero no material, que no moriría, que estaría

‘exenta’ de la muerte. Creo que ambas posiciones son fenomenológicamente inaceptables, que ambas son infieles a la realidad tal como la encuentro, tal como efectivamente se me presenta” (Marías, 1973, pág. 267). Según esto cabe preguntar: ¿quien muere es el hombre entero, es decir, se trata de una ‘muerte total’?, ¿o más bien se puede hablar de dos tipos de muerte, la corpórea y la personal? Su respuesta dice así: “la muerte personal es enteramente ininteligible desde la biología, porque yo soy absolutamente irreductible a mi cuerpo –tan absolutamente como soy corpóreo–” (Marías, 1973, pág. 269). Pero esta afirmación es antagónica y lleva al lector a la perplejidad. En efecto, si se dan dos tipos de muerte, ¿hay que afirmar que la corporal no afecta a la personal? Y si ‘yo soy corpóreo’: ¿con la muerte se pierde sólo el ‘tener’ o también el ‘ser’?

La respuesta de Julián Marías a los precedentes interrogantes no parece conjurar la perplejidad: “la muerte es la pérdida radical de la circunstancia, el desvanecimiento del mundo, por lo menos de este mundo... Es la pérdida de la corporeidad... No se trata de perder una cosa que se tiene –yo no me limito a ‘tener’ cuerpo,... sino que ‘soy’ corpóreo, aunque no soy mi cuerpo, sino que el cuerpo es mío–, sino a perder la instalación en que uno se encontraba. Morir es ser expulsado de la instalación corpórea; y como la mundaneidad acontece precisamente en esa forma... esa ‘expulsión’ altera radicalmente mi instalación mundana, y por consiguiente mi carácter circunstancial. Pero como la circunstancia es un ingrediente esencial de mi realidad y yo no soy concebible sin ella –frente a todo idealismo y todo ‘realismo’ subrepticio del ‘alma’–, la muerte afecta a la realidad de mi vida en su sentido radical” (Marías, 1973, pág. 273). Pero si afecta intrínsecamente al alma, ¿quiere esto decir que con la muerte ella ya no sea como no es el cuerpo? “‘Lo que’ yo soy es mortal, pero ‘quien’ yo soy consiste en pretender ser inmortal y no puede imaginarse como no siéndolo, porque mi vida es la realidad radical” (Marías, 1973, pág. 276). Aquí parece atisbarse en Marías un esbozo de distinción real entre esencia y acto de ser en el hombre, de tal manera que la muerte afectaría a la esencia humana, pero no al acto de ser. Con todo, no dice que el quién ‘sea inmortal’, sino que ‘consiste en pretender ser inmortal’. Con todo, ¿es este deseo o pretensión de inmortalidad suficiente para afirmarla?

Marías distingue tres niveles en la vida humana: a) una que hace más referencia a la herencia biológica y al encuadramiento social; b) otra de orden psíquico; c) una tercera de nivel personal. La muerte afecta, desde luego, al primer y segundo nivel. Pero ¿qué sucede con el tercero? Debe en cierto modo sentirse afectado, porque este autor sostiene que “la persona humana es alguien corporal, sin omitir el sentido de ninguno de los dos términos” (Marías, 1994, pág. 19). Sin embargo, esta expresión globalizante acarrea patentes problemas, porque si la persona humana, aunque no se reduzca al cuerpo, tipología sexual, biografía, tiempo, espacio, circunstancias..., no obstante los requiere, difícilmente se puede dar razón de la persona al margen de ellos. No

obstante, en el mismo legado de Marías se insinúa la solución a este problema, a saber, una tenue distinción entre ‘persona’ y ‘hombre’: “ser persona no implica que todo lo humano sea personal. Puede oscilar entre ser una fracción sumamente reducida y constituir un máximo de realidad. Esa proporción sería lo más característico de cada uno, y en un sentido diferente de cada forma de sociedad o cada época” (Marías, 1994, pág. 54). En otro lugar sentencia escuetamente: “no todo lo humano es personal” (Marías, 1994, pág. 127). También cuando habla del amor distingue entre lo que él llama ‘mismidad’ de la persona, al que se refiere el amor, y las cualidades de ésta. Con todo, esas distinciones no acaban de eludir el modelo ‘totalizante’ y, además, quedan empañadas por otras expresiones suyas tales como: “la persona humana es alguien corporal” (Marías, 1994, pág. 19).

Sin embargo, si el problema antropológico de este autor queda referido al final de la vida humana, Marías supera el problema zubiriano sobre el origen de la misma, pues afirma que la “persona es desde el principio” (Marías, 1994, pág. 38), “el niño empieza por ser persona” (Marías, 1994, pág. 47), aunque a veces sus expresiones respecto de este tema no sean tan clarificadoras: “el niño, desde muy pronto –meses, acaso semanas, con variaciones que dependen de la genética y mucho más de las formas de convivencia– empieza a ser alguien” (Marías, 1973, pág. 37).

3. Del dualismo del primer Laín al monismo corporalista del segundo

Don Pedro Laín Entralgo contó con el influjo antropológico de Unamuno, Ortega, Marías y, fundamentalmente, de Zubiri. Su antropología pasa por dos periodos netamente distintos. Al primero el mismo autor lo llamó ‘dualista’ porque admitió la dualidad alma-cuerpo, interpretando al hombre como un ‘centauro ontológico’. En el segundo, en cambio, mantuvo un materialismo corporalista, pues defendió que el hombre se reduce a su cuerpo.

a) El dualismo del primer Laín. En esta época Laín hablaba de “hiato entre el yo espiritual –la intimidad en que el hombre conoce y elige con lucidez, la ‘conciencia’ clara y deliberante– y el cuerpo” (Laín Entralgo, 1952, pág. 244). Es distintivo de este periodo el que el autor atribuya a la intimidad humana cualidades que no le pertenecen (razón, conciencia, memoria, voluntad, disposiciones afectivas, imaginación, tiempo, proyectar, preguntar, poseer, coincidir, convivir, soledad, sustantividad en propiedad...) junto con algunas otras que le cuadran mejor (libertad, vocación, ser, apertura a Dios, inabarcabilidad, proyecto, esperanza...). Con todo, en este tiempo –y por influjo de Zubiri–, pensó que más que de una unión entre lo espiritual y lo corporal en “el hombre todo lo biológico es mental y todo lo mental es biológico” (Laín Entralgo, 1962, pág. 497), de manera que, más que hablar de un ‘dualismo’, habría que decir que se trata de una especie de ‘macla’ more zubiriana. Ahora bien, al entender así al ‘hombre’ o a la ‘persona’ –que para él son

conceptos sinónimos—, cabe preguntar qué sucede con la muerte. Debido a la falta de distinción entre tales conceptos, Laín —como llevó a cabo Zubiri— se verá forzado a sostener que, tras la pérdida de la integridad del compuesto debida a la muerte del subsistema corpóreo, no cabe hablar de hombre o de persona.

b) *El monismo corporalista del segundo Laín*. Lo distintivo de esta nueva fase de su pensamiento, y frente al ‘dualismo’ de la primera, es el ‘monismo’, es decir, un materialismo corporalista sobre la concepción del hombre. En efecto, se refiere al hombre como ‘materia personal’ y defiende que todas las actividades humanas se explican cerebralmente; la inteligencia y las demás cualidades humanas son, dice, neurológicas. Es manifiesto que este neurologismo no está abierto al futuro posthistórico. “La realidad terrenal del hombre —escribió— es toda y sólo la de su cuerpo, específica y personalmente expresada en la estructura de éste y en sus propiedades estructurales. Desde el momento de la concepción hasta su muerte el hombre es todo y sólo su cuerpo, todo y sólo materia somática o personal” (Laín Entralgo, 1989, pág. 323).

Para dar el precedente giro, además del influjo de la visión ‘totalizante’ de Zubiri (Laín decía que su antropología era la ‘radicalización zubiriana de la antropología de Zubiri’), pesaron en Laín, por un lado, la concepción zubiriana de las fases tempranas del embrión humano, pues —como aquél— Laín consideró que “el cigoto no es persona en acto, pero sí en potencia, e incluso con una restricción: en potencia condicionada” (Laín Entralgo, 1997, pág. 13), y, por otro lado, sus lecturas evolucionistas sobre el proceso de hominización, así como las opiniones de algunos teólogos respecto de la resurrección. Según esto, el cuerpo humano sería una estructura morfológica y dinámica propia de la evolución que no requiere ningún ‘alma inmaterial’. Consideró, pues, que es el cuerpo el que piensa o quiere, y del que hay que predicar la libertad y la intimidad. Pero como el cuerpo está sometido a claras necesidades (biológicas, enfermedades, percances...) y, además, desaparece con la muerte, reducir el hombre a su cuerpo conlleva asumir una visión antropológica netamente pesimista, a menos que ésta se mitigue de algún recurso que sea extrabiológico.

A lo largo de todo este segundo periodo Laín seguirá defendiendo esta tesis: ‘mi cuerpo: yo’. Ahora bien, si ‘yo soy mi cuerpo’, consecuentemente, sin él no soy. Entendió al cuerpo como una estructura dinámica de la que predicó el pensar, el sentir y el querer: “soy cuerpo pensante y viviente, hombre de carne y hueso” (Laín Entralgo, 1991, pág. 244). Consideró que el hombre procede enteramente del universo por evolución. Con todo, como cristiano, aceptó la creación del cosmos, y por ende la del hombre, por parte de Dios, “pero me resisto a ver ese acto —añadió— como la infusión de una recién creada alma espiritual e inmortal en el genoma de un antropoide” (Laín Entralgo, 1991, pág. 261). Por lo demás, afirmó que, dado que el hombre, o la persona

humana, es su cuerpo, la muerte es ‘total’, es decir, que muere todo el hombre. No obstante, para compatibilizar esta tesis suya con el cristianismo, opinó que la resurrección del cuerpo tiene lugar inmediatamente después de la muerte, prescindiendo así de la doctrina cristiana acerca de la escatología intermedia. Al sostener esta hipótesis él mismo sabía que no se movía en el terreno de las evidencias, sino en el de las creencias, las cuales, por otra parte, son subjetivas, pues es claro que no casan con la revelación y con el magisterio eclesiástico.

Por otro lado, en este segundo periodo la tesis antropológica zubiriana de ‘sustantividad en propiedad’ se transformó en Laín en “yo soy lo mío” (Laín Entralgo, 1993, pág. 46), pues para él ‘persona’ equivale a ‘yo’, a ‘mi’ o mismidad. En definitiva, Laín Entralgo entendió al hombre –de modo parejo a Zubiri– como un ‘sistema’ de notas interdependientes (intimidad, libertad y responsabilidad, inteligencia, vida, apertura, conciencia, futurición...) todas las cuales atribuye al cuerpo humano: “un hombre es un cuerpo que se mueve en un mundo exterior y actúa sobre él según una pauta lícitamente denominable ‘conducta humana’... cuerpo al cual... atribuyo un mundo interior –pensamientos, sentimientos, intenciones...–” (Laín Entralgo, 1995, pág. 157); cuerpo en el que el cerebro tiene el protagonismo: “el cerebro es el intus del organismo humano y el lugar donde las actividades estructurales del ‘todo’ de éste –por tanto, su conducta– tienen su centro rector” (Laín Entralgo, 1995, págs. 191-192). En otro lugar añade: “el agente inmediato de la vida humana es el cerebro, y su agente próximo, la totalidad del cuerpo humano, holísticamente entendido, y su agente último, el dinamismo evolutivo del cosmos” (Laín Entralgo, 1997, pág. 23). Esto supone que, para el segundo Laín –como para Zubiri– “los actos corporales y los actos psíquicos no difieren en cuanto a su realidad” (Laín Entralgo, 1995, pág. 174).

En resumen, para el último Laín “la materia siente, entiende y quiere humanamente por sí misma sin necesidad de un principio superior a ella. Postulo asimismo un monismo dinamicista, radicalmente distinto del monismo materialista de los siglos XVIII, XIX y buena parte del nuestro, y, por supuesto, de cualquiera de las formas del dualismo antropológico” (Laín Entralgo, 1995, pág. 199). En definitiva, la conciencia humana, la intimidad, libertad, etc. son, para el segundo Laín, bioquímica y asuntos neuronales. Por lo demás, opinó que el cerebro humano es un misterio que se irá entendiendo progresivamente, aunque nunca en su completitud; es más, siempre será –declaró– un ‘enigma’. Estamos, pues, ante ‘una antropología integradora’, como la de Zubiri, no selectiva o directiva, pero con la peculiaridad de que ahora todos los ‘subsistemas’ entran a formar parte de un ‘único sistema’: el cuerpo humano. Por tanto, sí sobra hablar de ‘alma’, ‘espíritu’, ‘inmaterialidad’, etc., según esta nueva posición carece de sentido preguntarse filosóficamente acerca de la ‘inmortalidad’, a menos que ese tema se relegue en exclusiva a otra esfera, la de la fe, por lo demás, subjetivamente interpretada.

Dos propuestas de solución: una clásica de Millán-Puelles; y otra nueva pero de amplia base clásica: la distinción real entre persona, alma y cuerpo de L. Polo

a) *La inmortalidad del hombre según Millán-Puelles*. Don Antonio Millán-Puelles notó que ‘alma’ significa ‘vida’, y partió distinguiendo entre cuerpo y vida en estos términos: “se ha de admitir que, si se da la posesión de la vida, ello no se debe a la posesión de la materia..., sino al estar provisto de algo que la materia en sí misma no es” (Millán-Puelles, 2008, pág. 38). Admitió, con Aristóteles y Tomás de Aquino, que la vida indica ‘automovimiento’, entendido éste en un sentido muy amplio, no meramente físico –motus en latín, kinesis en griego–, sino también en el de acto –actus en latín, enérgeia en griego–. El primero es imperfecto; perfecto el segundo. Vida denota perfección. Por su parte, afirmó que la muerte, que obviamente se opone a la vida, la presupone; no a la inversa. En suma, para este autor, vida y cuerpo no son lo mismo, lo cual es correcto, puesto que “cuando un cuerpo pierde la vida no se queda también sin su corporeidad. Continúa siendo cuerpo, aunque no el mismo, sino otro, o conjunto de realidades materiales sin esencial unidad... El sujeto de la una (vida) y de la otra (muerte) es numéricamente el mismo” (Millán-Puelles, 2008, págs. 55-56).

Si bien entendió la muerte como cesación de la vida, “no la pienso –declaraba–, en manera alguna, como extinción relativa o parcial, sino, por el contrario, absoluta y total” (Millán-Puelles, 2008, pág. 59), a lo que añade que “la idea de la muerte o absoluta extinción de la vida no se opone al dogma cristiano de la resurrección de los muertos que fueron hombres” (Millán-Puelles, 2008, pág. 61). Como se puede apreciar, para explicar estas realidades, el autor juega con los términos de ‘todo’ y ‘parte’. Pero nótese que tales vocablos tienen en exclusiva un significado lógico, no real. Por eso, al hablar de los seres exclusivamente orgánicos dice que la muerte es “el cese de la función del organismo como un todo” (Millán-Puelles, 2008, pág. 62). Lo que el autor quiere indicar es que con la muerte se pierde la ‘unidad’ del organismo, pero ‘unidad’ no equivale a ‘todo’, porque la unidad es real, mientras que el todo es lógico. En esto –al igual que son otras partes de su pensamiento filosófico– se advierte una neta tendencia logicista. Conviene tener en cuenta esta distinción, que no es de matiz, porque, como es de esperar, con estos términos el autor no podrá dar cuenta ni de la vida ni de la muerte, ya que ni la vida es el ser ‘total’ en el hombre, ni la muerte es la negación ‘total’ de dicho ser.

De acuerdo con lo indicado, Don Antonio afirmaba que “definir lo inmortal como lo que no puede morir es pecar por exceso” (Millán-Puelles, 2008, pág. 65). Esta afirmación parece indicar que se está entendiendo al hombre como un ‘todo’ y que la muerte supone la negación de ese ‘todo’. Pero el hombre no es un ‘todo’, sino una ‘unidad’. Por eso, no es conveniente decir que la muerte afecte al ‘todo’, sino a la ‘unidad’ humana. También por eso, tampoco el vocablo ‘inmortal’

hay que predicarlo del ‘todo’ humano, sino de alguna de las dimensiones humanas. No conviene logicizar lo real, ni tampoco entender lo lógico como real. En efecto, en virtud del carácter ‘totalizante’ de esta concepción, se afirma que “la inmortalidad... conviene a algo mortal en el sentido de lo que en sí mismo, i.e. en razón de su propia esencia, es algo a lo que el morir no le es imposible” (Millán-Puelles, 2008, pág. 68). Pero no; en el hombre lo realmente inmortal no es por esencia mortal, ni a la inversa. No conviene ‘generalizar, y menos ‘totalizar’...

Millán-Puelles entiende por hombre ‘animal racional’, y escribe que “el ser humano no se concibe realmente a sí mismo como algo que tiene, pero que no es, un cuerpo” (Millán-Puelles, 2008, pág. 80). De manera que el hombre no es tal sin cuerpo. ¿Lo será la persona humana? Veremos. Este pensador defendía, además, que la distinción entre el qué y el quién con que los personalistas distinguen las cosas inertes del hombre supone un olvido: “se olvida que para poder justificar que toda persona es un quién, es menester saber qué es eso de ser-persona, y que para poder dar cuenta de que toda persona es alguien es necesario saber que toda persona es algo” (Millán-Puelles, 2008, págs. 80-81). No perfiló bien Don Antonio, por tanto, la distinción entre ‘hombre’ y ‘persona’, puesto que mientras ‘hombre’ designa lo común del género humano y, por tanto, es legítimo el uso universal de la palabra ‘hombre’, porque ésta deriva de la abstracción, la ‘persona’, en cambio, no se puede abstraer, porque, además de ser espiritual, es lo novedoso e irreductible, el acto de ser de cada quién: por eso no es oportuno usar la palabra ‘persona’ con significado universal (aunque de ordinario se hace), porque no hay dos personas iguales, de modo que si se toma el término ‘persona’ en común, para aludir a todas las personas, pretendiendo con ello responder a qué es la persona, no se la entiende de modo adecuado, sino que se la asimila a ‘hombre’. En efecto, usar el término ‘persona’ en universal, es intentar entender con la razón una realidad que es superior a ella. Estamos, pues, ante una racionalización o logicización de lo real personal, es decir, ante una universalización de lo singular e irrepetible que es de orden trascendental.

Otro tanto le acaece a Don Antonio cuando describe la libertad humana, que, aunque la llame ‘trascendental’, tal libertad por él descrita es característica de la esencia humana (a saber, el libre albedrío) y, por tanto, apta para ser predicada del género humano, aunque ésta se dé en cada hombre en estado latente, en decir, como posibilidad de manifestarse en la voluntad (de dos modos: libertad de ejercicio y de especificación). Pero no advierte este autor que la libertad es el acto de ser personal humano y que, por ende, no cabe describirla en universal, porque cada persona es distinta. Para entender esto, contamos con una rémora, la lingüística, porque al hablar de dicha realidad, hablamos en universal, dado que el lenguaje deriva del pensamiento y éste funciona en régimen de universalidad. Pero la persona no es universal, sino distinta. Por eso, cada quién es una libertad distinta, libertad que no cabe describir en general.

Explicaba Don Antonio la definición de hombre como “sustancia integrada por un cuerpo natural orgánico y un alma racional” (Millán-Puelles, 2008, pág. 85), entendiendo por sustancia el soporte (compuesto de materia y forma); por alma, el principio vivificante; y en ‘lo racional’ incluía la libertad humana. ‘Alma’ significa –añadía– principio vital, característica propia del ser viviente, y que designa a lo inmaterial en el hombre. Con Aristóteles, Millán-Puelles indicaba que el alma es el ‘acto primero de un cuerpo orgánico’ (acto entendido como entelécheia, no como enérgeia, por eso es primero). En suma el alma es la ‘forma’ vivificante de un cuerpo. Téngase en cuenta que lo más real, según el estagirita, es el acto; por tanto, carece de sentido tomar el alma como si de una idea se tratase. ¿Es ésta inmortal? Lo será si es separable del cuerpo, es decir, si puede vivir al margen de él. ¿Puede? “El alma no es separable del cuerpo –escribió Aristóteles– en algunas, al menos, de sus partes, si su naturaleza admite el tenerlas, lo cual no es dudoso, pues en efecto, hay partes del alma cuyo acto es el de los órganos correspondientes. Mas no es menos cierto que para algunas otras partes nada impide la separación, ya que no son el acto de ningún órgano corpóreo” (ARISTÓTELES, De Anima, I, 413, a 4-7). Aquí el filósofo griego también usó el modelo ‘parte-todo’ (que es lógico), para explicar una realidad. Pero es mejor decir que el alma no tiene partes ni que es un todo, sino una unidad, y que mientras hay almas que se agotan vivificando el cuerpo, otras sobran respecto de tal función. Lo que sigue explicando Don Antonio es bien conocido: según Aristóteles la inteligencia y la voluntad (no menciona el intelecto agente, que es acto, y no potencia como aquéllas) carecen de soporte orgánico, lo cual se demuestra por sus actos y objetos.

Millán-Puelles aportó también el comentario de Tomás de Aquino al estagirita describiendo el alma como ‘aquello por lo que el viviente vive’, añadiendo así la distinción real ente el viviente y su vida, la cual sólo es real en el hombre. Tomás explicó la relación del alma y del cuerpo en términos de acto y potencia, de manera que así se excluye la pluralidad de almas en un sujeto a la par que la necesidad de una para que el cuerpo esté vivo. También el de Aquino usó el modelo lógico ‘parte-todo’ para hablar de la separabilidad del alma y, por ende, de su inmortalidad, y lo hizo en estos términos: “puesto que el alma es acto de todo el cuerpo, y las potencias son acto de las partes, y el acto y la forma no se separan de aquello de lo cual son acto y forma, resulta que en su totalidad, o en alguna de sus partes, el alma no puede separarse del cuerpo... Es patente que algunas partes del alma son actos de algunas partes del cuerpo... Sin embargo, respecto de algunas partes del alma no son acto de cuerpo alguno” (Aquino, 1959, pág. 242). Por tanto –ésta sería la conclusión–, algunas ‘partes’ del alma cabe que vivan separadas de esas ‘partes’ del cuerpo. Ahora bien, como es claro que las partes no se entienden sin el todo, y al revés, siguiendo este modelo lógico habría que decir, que las partes separadas no se pueden tomar por el todo unido. Y si al

todo unido se ha llamado antes ‘hombre’ o ‘persona’, es claro que sólo unas partes del hombre o de la persona no son el hombre o la persona.

Tomás de Aquino sostuvo que el alma no equivale al hombre sino que “es la forma sustancial de éste. Y, por tanto, –observó Millán-Puelles– no es sustancia específica completa, aunque pueda subsistir separada del cuerpo” (Millán-Puelles, 2008, pág. 118). Por eso, como es sabido, el Aquinate acabó afirmando que al alma humana separada, que desde luego es inmortal por inmaterial, no se le puede llamar ni ‘hombre’ ni ‘persona’, sino meramente ‘alma’. Pero esta conclusión no sólo parece rara, sino que no parece casar con una intelección filosófica adecuada de la persona humana (tampoco con la doctrina cristiana que, obviamente, considera y llama ‘personas’ a sus santos del cielo). Lo que precede lleva a preguntar: ¿no será que el modo de pensar ‘totalizante’ de ‘parte-todo’ es lógico y no real?, ¿qué tal si lo sustituimos por un modo de pensar que no transfiera a lo real lo que es propio de la lógica?

Para Don Antonio, Kant no añade solución al problema, porque para el filósofo de Königsberg el alma es incognoscible y, en consecuencia, es tomada como un mero postulado. Es más, lo que el conocer postula es, más que el ‘alma’, el ‘yo’, y como ésta representación carece de cualquier contenido, no es más que la ‘mera forma de la conciencia que acompaña a todas nuestras representaciones’. Ahora bien, como esa forma de sujeto es general, vacía, no tiene como contenido ningún quién. Ahora bien, ¿para qué postular tal alma si es incognoscible?, ¿no es esto contradictorio? Millán-Puelles, que advierte ésta contradicción kantiana, pretende resolverla diciendo que el alma es una ‘parte’ del yo, la vida que vivifica lo inferior, y que el yo se ‘identifica’ con el hombre concreto. Volvemos, pues, a la mentalidad ‘parte-todo’ siendo ahora la parte el alma y el yo el todo. En efecto, para él, “el yo no es en cada hombre la conciencia que éste posee de sí mismo, sino el sujeto de esa conciencia suya” (Millán-Puelles, 2008, pág. 129). El yo no es, pues, ni el alma ni el cuerpo, sino todo, “de quien son partes integrantes esenciales lo que llamo mi alma y lo que llamo mi cuerpo” (Laín Entralgo, “Sobre la persona”, 1997, pág. 130). Sin embargo, esta formulación ofrece, además de la dificultad ya indicada de no poder hablar de ‘yo’ tras la muerte, otro problema no pequeño, a saber, que tanto el ‘yo’ como el ‘sujeto’ se pueden entender sin vinculación constitutiva. Pero ¿acaso la persona humana lo es sin relación constitutiva personal?

Millán-Puelles admite –y demuestra– con la tradición filosófica clásica que las potencias humanas superiores (inteligencia y voluntad) son inmateriales, porque los objetos de una son universales (no singulares, como los de los sentidos), y la otra (a distinción de los apetitos) se abre al bien sin restricción. En consecuencia, admite –y demuestra– la inmaterialidad del alma humana a raíz de la inmaterialidad de dichas potencias. Acepta también, como los pensadores clásicos, que la muerte es “la separación del cuerpo y el alma, de tal manera que aquél llegue a corromperse,

mientras que ésta es, por el contrario, incorruptible” (Millán-Puelles, 2008, pág. 142). De aquí hay que concluir que lo que muere es ‘el hombre’, no ‘el alma’ (Millán-Puelles, 2008, pág. 142). Junto a esto, Don Antonio revisa los diversos argumentos sobre la inmortalidad del alma a lo largo de la filosofía (Platón, Aristóteles, Cicerón, Séneca, Plotino, San Agustín, Casiodoro, Rábano Mauro, Gómez Pereira, Descartes, Spinoza, Leibniz, Locke, Berkeley, Wolff, Kant, Fichte...), pero esta revisión no añade nada esencial a su aludida tesis. De manera que el problema acerca de si cabe hablar de persona humana tras la muerte corporal queda abierto.

b) *La distinción real entre persona o espíritu, alma y cuerpo de L. Polo.* Leonardo Polo se ha detenido mucho distinguiendo entre lo mental y lo real, pues su teoría del conocimiento es una de las más agudas y extensas habidas en la historia de la filosofía. Para abordar estas cuestiones deja de lado el modelo ‘totalizante’ y se dedica a proseguir la distinción real aristotélica entre ‘acto’ y ‘potencia’ así como la tomista entre ‘acto de ser’ y ‘esencia’ averiguándola en antropología. Por eso, para él —a distinción de los precedentes pensadores y de otros muchos—, la persona humana es en exclusiva el ‘acto de ser’, no una colección de sumandos (cuerpo, instintos, sentidos, apetitos, razón, voluntad...). Por eso la describe como ‘un espíritu en el tiempo’: subtítulo de uno de sus libros más sencillos de antropología.

Lo que precede indica que el autor centra su atención en cada persona, que —conviene insistir— no hay dos iguales, no en lo común del género humano. Admite, por tanto, la distinción real entre ‘persona’ y ‘hombre’ o, si se quiere seguir la tradición tomista, entre el acto de ser personal y la esencia humana. La esencia humana está conformada, según Polo, por el ‘yo’ (o la ‘personalidad’) y las facultades inmateriales (inteligencia, tabula rasa que se irá perfeccionando con hábitos, y voluntad, potencia pasiva, que se desarrollará con virtudes). Por tanto, distingue realmente entre ‘persona’ y ‘yo’. Por eso se puede decir: ‘conozco mi yo, pero, en rigor, no sé quién soy’, o sea, el yo es fácil de conocer, porque cada quién lo va desarrollando, pero el sentido del acto de ser personal desborda en la presente situación lo que alcanzamos a conocer de él. A su vez, la esencia humana se distingue en perfección de la naturaleza corpórea humana. A ésta cabe llamarla ‘vida recibida’ de nuestros padres (dotación genética); al incremento de la esencia, se la puede llamar ‘vida añadida’ por cada uno, y a la vida propia del acto de ser se la puede designar como ‘vida íntima o personal’.

Conviene insistir: así como existe una comunidad en la naturaleza corpórea humana, y también muchas afinidades en el desarrollo de la esencia, las cuales dan lugar a las llamadas tipologías (las dos más básicas son las de varón y mujer), no caben dos personas o actos de ser iguales. De modo que sobran los qués para designar a un quién que carece de parangón, de

precedentes y consecuentes. Por eso es tan costoso el conocimiento del propio sentido personal, y el cada uno de los demás, porque a ese nivel no cabe tomar rasgos comunes para describirlo, ni tampoco modelos ajenos.

La precedente distinción tiene raíz aristotélica, pues es claro que para el estagirita el intelecto agente es lo más noble del alma humana, el acto, no una potencia. Reparando en ello, Polo indica que el intelecto agente es personal, es decir, es el conocer a nivel de acto de ser. La propuesta poliana tiene asimismo raíz tomista, como se acaba de advertir, pues es claro que la distinción entre el acto de ser y la esencia se debe al de Aquino. Según ella, la persona equivale al acto de ser y el alma a la esencia. Tal distinción también tiene raíz bíblica, pues en la Sagrada Escritura se distingue entre espíritu y alma, ambos referidos al hombre. Para Polo el espíritu es la persona, el acto de ser, mientras que el alma es la cúspide de la esencia humana, la cual activa o vivifica no sólo al cuerpo, sino también a las dos facultades superiores e inmateriales (inteligencia y voluntad). Por lo demás, la distinción entre espíritu y alma se encuentra asimismo en la tradición filosófica y teológica medieval así como en varios escritos de los santos de todos los tiempos.

Hechas estas aclaraciones terminológicas e históricas, se puede pasar a dar cuenta, según Polo, de la inmaterialidad e inmortalidad del alma. Por lo demás, si la persona humana es superior a su alma, habrá que averiguar si de la persona hay que predicar la inmortalidad o algo distinto. Polo está en la misma línea de las pruebas clásicas que demuestran la inmaterialidad del alma, pues manifiesta hasta la patencia que tanto las ideas pensadas (“la intencionalidad no es física, sino inmaterial” (Polo, Curso de teoría del conocimiento, 2004)), como los actos de la razón (“la operación como tal es inmaterial” (Polo, 1993)), sus hábitos adquiridos (“la versión del pensar sobre el pensar, cualquiera que sea el modo como se establezca, muestra la inmaterialidad del pensamiento” (Polo, Quién es el hombre, 1993)), así como los actos de querer de la voluntad y sus virtudes son inmateriales. Por tanto, “la inteligencia es una facultad inmaterial o inorgánica” (Polo, 1985), y la voluntad también: “la *sindéresis* ilumina aquello que no es posible conocer operativamente, a saber, la potencia inmaterial llamada voluntad” (Polo, 2000).

En consecuencia, el alma humana, a la que pertenecen dichas facultades es, para Polo, inmaterial: “si el hombre ejerce unos actos que muestran características que no pueden proceder de la materia ni tener un principio material, entonces podemos atribuir ese mismo carácter a su principio potencial, a la potencialidad: si los actos son inmateriales, el principio de donde vienen, su facultad, será también inmaterial. La inmortalidad del alma se prueba por las características de los actos y los objetos intelectuales” (Polo, Quién es el hombre, 1993, pág. 194). Además, “el ápice dual del alma es espíritu –procedente, espirado– y por tanto inmaterial, es decir, inmune a la materia” (Polo, 2003). En el párrafo anterior, e implícitamente en éste, se alude a la *sindéresis*. Se

trata de un hábito innato que, como otros, son inmateriales, superiores a la inteligencia y voluntad y que dependen de la persona o acto de ser personal.

A la inmaterialidad de las facultades superiores, de su raíz, el alma, y de los aludidos hábitos innatos, Leonardo Polo añade que “el ser intelectual es inmaterial” (Polo, 1988). ¿Qué entiende por ese ‘ser’? Al menos –y como se ha adelantado– el intelecto agente, porque éste es el conocer personal. En consecuencia: “la luz del intelecto (agente), por ser de carácter donal... es una prueba mejor de la inmaterialidad de lo intelectual” (Polo, 2004, pág. 446). Y lo es asimismo la libertad personal humana y el amardonal. En suma, si la esencia humana (conformada por el alma o yo más la inteligencia y la voluntad) es inmaterial, también lo será el acto de ser personal humano. Sentado esto, vayamos ahora al problema de la muerte y de la inmortalidad.

Para Polo morir no es ‘no ser’, sino ‘no tener’. Lo que se pierde con la muerte es el cuerpo, el mundo y la historia, es decir, se sale de lo espacio-temporal. Pero con la muerte corporal no se pierde ni la esencia humana ni, desde luego, el acto de ser o persona. De manera que post mortem se mantiene la inteligencia con sus hábitos adquiridos, la voluntad con sus virtudes y la personalidad, yo o alma humana. Y, por supuesto, la persona subsiste, aunque no en todos los casos. ¿En cuales no? No se olvide que la libertad personal es uno de los rasgos del acto de ser personal. Pues bien, en la presente situación más que decir de la persona humana que es, es mejor decir que será, pues mientras vivimos no hemos llegado a ser la persona que estamos llamados a ser, porque la persona –la vida superior en nosotros– es naturalmente creciente y, además, sobrenaturalmente elevable: “en antropología no se puede decir que el hombre sea, sino que será, o bien, que sin elserá se elimina la dependencia” (Polo, 2000, pág. 137) respecto de Dios. Pero como el ser personal es libertad, ésta puede aceptar ser quien está llamada a ser, o rechazarlo. Si lo acepta, será eternamente, porque eso significa coexistir definitivamente con Dios (la eternidad es Dios); si lo rechaza, perderá su sentido personal o acto de ser, es decir, se despersonalizará, pero no por ello perderá la esencia humana (el yo y las facultades superiores). Además, si se admite por fe la resurrección de los cuerpos al final de los tiempos, ambos hombres, los definitivamente personalizados y despersonalizados, recuperarán sus cuerpos por el poder divino. Como se puede apreciar, esta propuesta no sólo es filosóficamente coherente, sino también compatible con la revelación.

Polo acostumbraba a decir que un problema bien planteado es un problema resuelto. Para plantearlo bien ha realizado dos cosas: la rectificación de un modelo equivocado y la ampliación de otro acertado. Adviértase su cambio respecto de los autores precedentes: de un modelo sistemático, estructural o ‘totalizante’ de la persona humana, modelo que es lógico y no real, se ha pasado a la distinción real entre acto y potencia; y dentro de éste ha procedido a una ampliación,

pues ha advertido que en lo que la tradición filosófica consideraba ‘acto’ hay que distinguir entre lo que es radicalmente acto, el acto de ser personal, de lo que es activado por éste, la esencia humana. Con esto, se ve que la persona humana, cada quien no equivale a hombre (nótese que existen personas que no son hombres), sino que cada persona humana es superior a la humanidad, a lo común de los hombres (aquí radica la dignidad personal) y, por ende, ahora cabe hablar de persona humana desde el inicio de la vida humana hasta el final de ella, y si libremente se quiere, eternamente, y esto sin perturbar para nada la comprensión de la inmaterialidad e inmortalidad del alma humana y la evidente mortalidad del cuerpo humano, a la par que buscar la afinidad – respetando la radical y novedosa distinción– entre las personas humanas, las angélicas y las divinas. Como siempre, los problemas se solucionan por elevación, es decir, por profundización...

Bibliografía

- Álvarez Gómez, M. (2003). *Unamuno y Ortega: La búsqueda azarosa de la verdad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Aquino, T. d. (1959). *In De Anima*. Marietti.
- Aristóteles. (s.f.). *De Anima*.
- Laín Entralgo, P. (1952). *Palabras menores*. Barcelona: Ensayos.
- Laín Entralgo, P. (1962). *La espera y la esperanza* (3ra ed.). Madrid: Revista de Occidente.
- Laín Entralgo, P. (1989). *El cuerpo humano. Teoría actual*. Madrid: Espasa Calpe.
- Laín Entralgo, P. (1991). *Cuerpo y alma. Estructura dinámica del cuerpo humano*. Madrid: Espasa Calpe.
- Laín Entralgo, P. (1993). *Creer, esperar, amar*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Laín Entralgo, P. (1995). *Alma, cuerpo, persona*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Laín Entralgo, P. (1997). “*Sobre la persona*”. Arbor: CLVI.
- Marías, J. (1973). *Antropología metafísica*. Madrid: Revista de Occidente.
- Marías, J. (1994). *Mapa del mundo personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Millán-Puelles, A. (2008). *La inmortalidad del alma humana*. Madrid: Rialp.
- Ortega y Gasset, J. (1980). *El hombre y la gente*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Estudios sobre el amor* (13ª ed. ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Polo, L. (1985). *Curso de teoría del conocimiento* (Vol. II). Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (1988). *Curso de teoría del conocimiento* (Vol. III). Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (1993). *Presente y futuro del hombre*. Madrid: Rialp.
- Polo, L. (1993). *Quién es el hombre*. Madrid: Rialp.
- Polo, L. (2000). *Antropología trascendental, I. La persona humana*. Pamplona: Eunsa.

Polo, L. (2003). *Antropología trascendental, II. La esencia de la persona humana*. Pamplona: Eunsa.

Polo, L. (2004). *Curso de teoría del conocimiento* (Vol. IV). Pamplona: Eunsa.

Zubiri, X. (1982). *Siete ensayos de antropología filosófica*. Bogotá: Universidad de Sto. Tomás.

Zubiri, X. (1984). *El hombre y Dios*. Madrid: Alianza Editorial.

Zubiri, X. (2005). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial.

Lo maravilloso medieval presente en el descubrimiento de la América española

Eduardo Daniel Crespo Cuesta *

Resumen: Durante el siglo XVI se llevaron a cabo una serie de descubrimientos dentro del continente americano que permitieron la conformación del Imperio español en las Indias. Este proceso, cronológicamente situado en los albores de la Edad Moderna, estuvo sin embargo marcado por profundas continuidades propias de la mentalidad medieval hispana. Cómo interpretar estos descubrimientos es, entre otros, un aspecto de la conquista española cuya comprensión solo puede darse al reconocer sus raíces medievales. Este trabajo busca comprender el papel del imaginario de lo maravilloso medieval como un motor detrás del anhelo conquistador, esa necesidad imperiosa de ir más allá que escapa al simple análisis de un proceso que fue menos moderno de lo que la historiografía tradicional suele presentar.

Palabras clave: Edad Media, América, imaginario, maravilloso, descubrimiento, conquista, Imperio español.

Abstract: During the sixteenth century several discoveries took place on the American continent that allowed the establishment of the Spanish empire in the Indies. This process, chronologically situated in the dawn of the Modern Era, nevertheless was marked by deep continuities proper of the Hispanic medieval mentality. How to interpret these discoveries is, among others, an aspect of the Spanish *Conquista* which can only be understood after the recognition of its medieval roots. This paper tries to understand the role of the medieval imaginary marvel as a driving force behind the *Conquistadors* imperative need to go further that exceeds the simple analysis of a process that was less modern than what the traditional historiography usually states.

Key words: Middle Ages, America, imaginary, marvel, discovery, Conquista, Spanish empire.

* danielc@uhemisferios.edu.ec

Universidad de Los Hemisferios. Quito, Ecuador

Para el reconocido medievalista español don Claudio Sánchez Albornoz: “de entre todas las colonizaciones conocidas en la Historia es, por tanto, la de España en América la única que enlaza, deriva y enraíza en la Edad Media” (Sánchez Albornoz, 1983, pág. 35). Durante la primera mitad del siglo XVI, se llevó a cabo una serie importantísima de descubrimientos y conquistas dentro del espacio americano que permitieron la conformación del Imperio español en las Indias, que implicaron la adaptación y prolongación de una tradición expansionista propia de las monarquías peninsulares. Este proceso, cronológicamente situado en los albores de la Edad Moderna, estuvo sin embargo marcado por profundas continuidades propias de la mentalidad medieval hispana. En este sentido, este texto pretende aportar elementos para una mayor comprensión del papel del imaginario medieval como un motor detrás del anhelo conquistador, de esa necesidad imperiosa de ir más allá que escapa al simple análisis racional de un proceso que fue mucho menos moderno de lo que la historiografía tradicional lo suele presentar.

Si bien es lugar común señalar a los primeros decenios del siglo XVI americano como una proyección de la Edad Media hispana, comparativamente la bibliografía dedicada a este aspecto parece ser escasa. Tal parece que la falta de trabajos atinentes al establecimiento de lazos de continuidad entre el mundo medieval y el indiano responde a que dicho ejercicio académico, como indica Miguel Ángel Ladero Quesada, tiene por necesidad “relacionar dos ámbitos de especialidad historiográfica que suelen ir por separado” (Ladero Quesada, 2001, pág. 14). De ahí que exista una tendencia a separar ambos mundos en tanto campos de estudio, mas se debe recordar que los cambios en las mentalidades son mucho más lentos de lo que suponen los cambios políticos e incluso institucionales. En consecuencia, es pertinente recordar junto con el filósofo francés y medievalista Étienne Gilson que: “La investigación histórica vive de abstracciones, y cada uno de nosotros se labra en ella un dominio cuyas fronteras son las de su competencia; lo importante es no creer que las limitaciones de nuestro método sean límites de la realidad” (Gilson, 2004, pág. 13).

En este sentido, no puede dejarse pasar la oportunidad de mencionar la importancia de *La Edad Media española y la empresa de América*, obra de don Claudio Sánchez Albornoz, la cual a pesar de su carácter marcadamente apologético y eurocéntrico, establece un marco general que relaciona los ámbitos peninsular e indiano usando como trasfondo histórico la Edad Media peninsular, particularmente la castellana, enfatizando la singularidad de la Reconquista como un factor determinante al momento de establecer las continuidades medievales presentes en la conquista de las Indias. De igual manera, y aunque sea de forma somera, es válido mencionar los avances que en este sentido pueden encontrarse en los trabajos del medievalista mexicano Luis

Weckmann respecto a México y al Brasil; del historiador chileno Luis Anselmo Duarte atinentes al ideal de la misión medieval presente en la conquista americana; del estadounidense Irving A. Leonard acerca de la literatura y su influencia en los conquistadores; o de los hispanistas Joseph Pérez y John H. Elliott.

En este sentido, quién mejor que un cronista de Indias, como fuera Pedro de Cieza de León, podría señalar ese camino de continuidad histórica, marcado por el providencialismo propio de la noción medieval de la historia:

Y la bondad y misericordia de Dios (que no permite mal alguno de que no saque los bienes, que tiene determinado), ha sacado de estos males muchos y señalados bienes, por haber venido tanto número de gentes al conocimiento de nuestra santa fe católica, y a estar en camino para poderse salvar (Cieza de León, Primera parte de la Crónica del Perú, 1984, pág. 7).

[...]

Y las escrituras para esto son y para esto han de servir, que los hombres sepan con verdad los acaecimientos, y también que consideren y noten cómo ordena Dios las cosas y se hace lo que ellos no piensan (Cieza de León, Tercera parte de la Crónica del Perú, 1984, pág. 248).

Dicho lo anterior, y más allá de los distintos aspectos identificables para demostrar la proyección de la mentalidad medieval en la primera mitad del siglo XVI en las Indias españolas, el presente trabajo pretende abarcar solo uno de ellos: la influencia de lo «maravilloso medieval» en la mentalidad de los descubridores y conquistadores.

De acuerdo con Le Goff, lo maravilloso forma parte de un sistema de lo sobrenatural tripartito, junto con lo milagroso y lo mágico. Las maravillas son consideradas reales a pesar de su origen precristiano, gracias a la sujeción de su causalidad a una fuente Única y no múltiple, dando así el salto del mundo antiguo a la cristiandad medieval (Le Goff, *Au Moyen Âge, le merveilleux est bien réel*, 2007). Dentro de este mundo de lo maravilloso, el Oriente ocupa un lugar excepcional: allí están las Indias, como poéticamente señala el mismo Le Goff, la ««antecámara del paraíso»» (Le Goff, *L'Inde, ou l'antichambre du Paradis*, 2007, pág. 86)”, donde se hallan los lugares y los personajes más fabulosos, desde la Fuente de la Juventud hasta los «canefalles», los hombres con cabeza de perro, pasando por el Preste Juan, personaje de leyenda que llegó a influir incluso en las consideraciones de política exterior de algunos reinos europeos y el papado. En este sentido, no se puede evitar volver sobre *Baudolino*, la novela de Umberto Eco donde el personaje homónimo junto con sus amigos da a luz a esta leyenda así como aquella del

Santo Grial, un verdadero mitógrafo surgido de la vida bohemia e intelectual del siglo XII a través de los ojos de uno de los grandes novelistas de nuestra época.

Es así como la descripción de las Indias y sus maravillas ocupa un lugar destacado en los relatos de viajes más célebres de la Edad Media, como *El millón*, también llamado el *Libro de las maravillas*, del veneciano Marco Polo, de fines del siglo XIII; o el *Libro de las maravillas del mundo*, de John Mandeville, de mediados del siglo XIV. Mucho se puede decir sobre el contenido y la misma autoría de estos libros, mas este no es momento para esa digresión.

De igual manera, la posibilidad de convertir a los mongoles al cristianismo, o al menos, de aliarse con ellos para derrotar al Islam, dio inicio desde mediados del siglo XIII a una serie de misiones diplomáticas con destino a Karakorum, la capital del imperio mongol, las cuales también dejaron registros escritos.

De esta manera, y como señala Patrick Boucheron, el siglo XV fue heredero de una doble tradición en cuanto a la exploración se refiere: la primera, fundamentada en los relatos de las misiones orientales de mediados del siglo XIII hacia la corte de los mongoles, trata de buscar la verdad en virtud del espíritu de observación y la valoración de la experiencia; la segunda, cargada de reminiscencias caballerescas y un imaginario fabuloso, hace del viaje la alegoría de una experiencia mística y filosófica, donde la verdad literaria pesa más que la realidad del mundo (Boucheron, 2007, pág. 76).

Cristóbal Colón fue también heredero de esta doble tradición medieval, al igual que muchos otros que siguieron sus pasos. Como señalan Verlinden y Pérez-Embid, a pesar de los aspectos modernos presentes en su mentalidad, “su espíritu no será jamás bastante libre para arrancarle de la rutina medieval sacada de sus lecturas” (Verlinden & Pérez-Embid, 1967, pág. 124).

¿Cuál fue la reacción general del Almirante ante esa nueva realidad por él encontrada, que no se correspondía con los relatos que conformaban su ideario? De la lectura de sus cartas se puede inferir que, luego de un inicial asombro, optó por forzar la realidad para que encaje en la verdad escrita sacada de sus libros: de ahí que con los años se negase a aceptar que la porción norte de las Indias fuese un nuevo mundo (en cambio, lo admitió respecto a las tierras que él mismo reconoció de la costa sudamericana). No se trata de simple testarudez ni orgullo, es toda una cosmovisión la que estaba en juego en su cabeza. A modo de ejemplo, conviene observar uno de los varios paralelismos que se pueden encontrar entre su obra y los textos de Polo y Mandeville. Esta es la descripción que hace Polo de la isla de los canefalles:

Nangama, que es la otra isla, es buena e grande; la gente d'ella es idólatra. Biven bestialmente e comen carne humana. Son muy crueles y tienen la cabeça como canes

mastines grandes e tienen también hombres e mugeres dientes de perros. En esta isla ay gran cantidad de especias (Polo, 2005, pág. 107).

Por su parte, el libro de Mandeville indica:

De aquesta isla se va hombre por la mar Océana por muchas islas hasta una isla que á nombre Bacemerán, la cual es muy hermosa y muy grande, de manera que tiene en rueda C leguas. Y todos los hombres y mugeres de aquesta tierra tienen cabeças de perros, y los llaman «canefalles», e son razonables e de buen entendimiento [...] Y si toman algún hombre en la batalla, ellos se lo comen, y en esto parecen bien canes (Mandeville, 2005, pág. 281).

Ahora, véase cómo el Almirante introdujo a estos personajes en la realidad del nuevo mundo, tal como lo indica Bartolomé de las Casas cuando transcribió la carta del primer viaje colombino:

Entendió también que lexos de allí avía hombres de un ojo y otros con hocicos de perros que comían los hombres y que en tomando uno lo degollavan y le bevían la sangre y le cortavan su natura. Determinó de bolver a la nao el almirante a esperar los dos hombres que avía embiado para determinar de partirse a buscar aquellas tierras, si no truxesen aquellos alguna buena nueva de lo que deseavan (Colón, Diario del primer viaje, 2006, pág. 420).

Algo similar se puede observar cuando en agosto de 1498, durante su tercer viaje, Colón descubriera el delta del Orinoco y el golfo de Paria, entre la isla de Trinidad y la costa de la actual Venezuela. En ese lugar creyó encontrar el Paraíso Terrenal y para demostrarlo, acude a una larga lista de autoridades, que incluye a San Isidoro, San Beda el Venerable, San Juan Damasceno, San Ambrosio e inclusive al geógrafo griego Estrabón:

Grandes indicios son estos del Paraíso Terrenal, porque el sitio es conforme a la opinión destos santos y sacros teólogos. Y asimismo las señales son muy conformes, que yo jamás leí ni oí que tanta cantidad de agua dulce fuese así dentro y vezina de la salada. Y en ello ayuda asimismo la suavísima temperancia y, si de allí del Paraíso no sale, parece aún mayor maravilla, porque no creo que sepan en el mundo de río tan grande y tan fondo, al cual no pude llegar (Colón, Diario del tercer viaje, 2006, págs. 538-539).

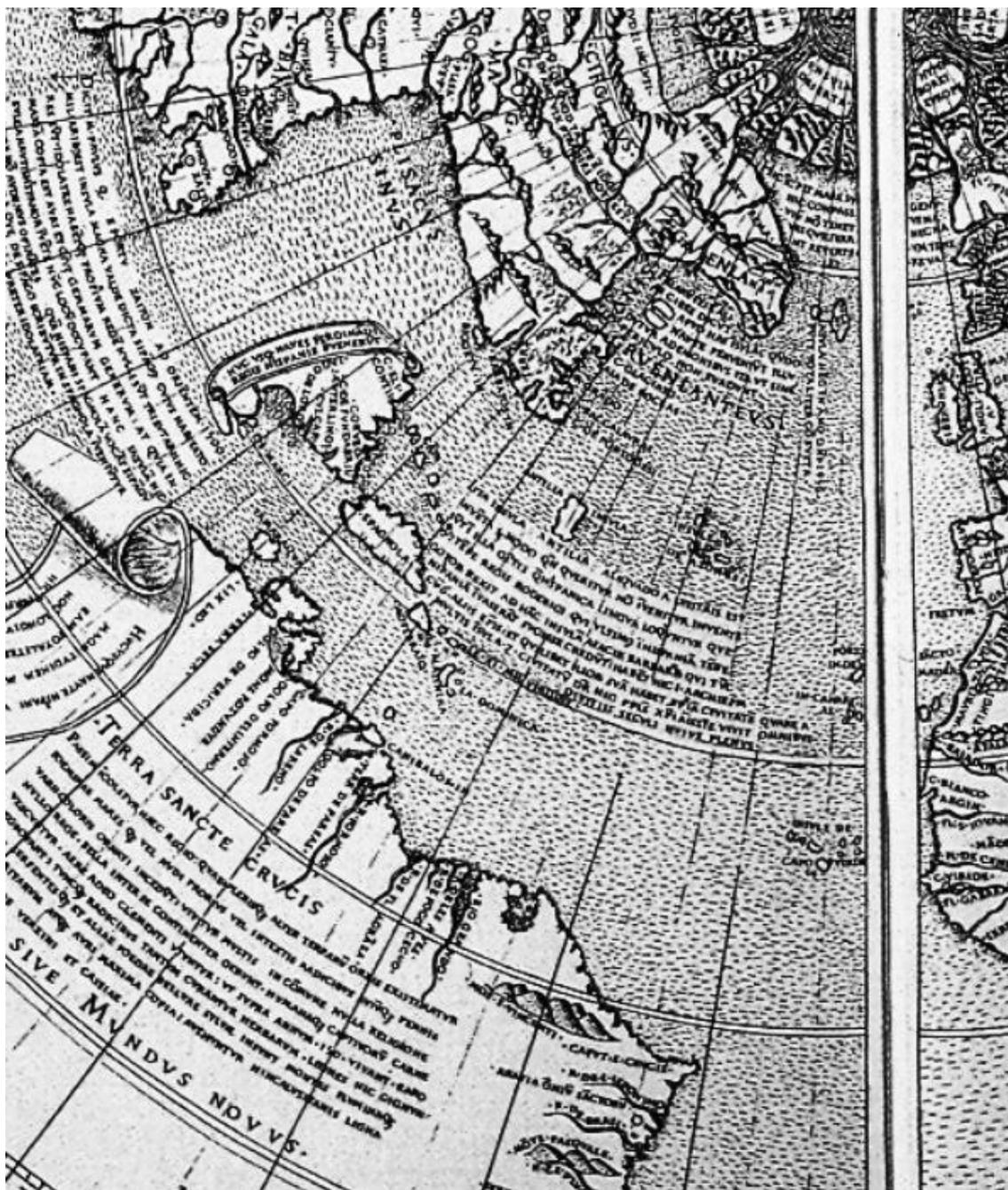
Colón también fue el primer explorador europeo en revitalizar el mito de las amazonas en tierras americanas, persistente desde la Antigüedad. Durante su primer viaje, en enero de 1493, supo de una isla habitada solamente por mujeres llamada Matinínó, las cuales eran visitadas una vez al año por los hombres de la isla de Carib, ubicada a 10 o 12 leguas de distancia. Si de estas uniones nacían niños eran enviados con sus padres, mientras que las niñas permanecían en

la isla junto a sus madres (Colón, Diario del primer viaje, 2006, págs. 481, 490). En este relato, Colón no se aleja de la descripción de las islas Masculina y Femenina de Marco Polo, aunque en el relato del veneciano sus habitantes eran cristianos (Polo, 2005, pág. 117). De esta manera Colón, sin proponérselo, abrió la puerta para que el relato de las Amazonas se transformase en un poderoso motor de nuevos descubrimientos y conquistas que recorrerán todo el continente americano, desde California hasta las selvas sudamericanas, pasando, de paso, por la novela de caballerías las *Sergas de Esplandián* (1510), obra de Garci Rodríguez de Montalvo, autor también de la versión final del *Amadís de Gaula*, en una retroalimentación admirable entre la ficción y los descubrimientos geográficos:

Sabed que a la diestra mano de las Indias ovo una isla llamada California mucho llegada a la parte del Paraíso terrenal, la cual fue poblada de mugeres negras sin que algún varón entre ellas oviesse, que casi como las Amazonas era su estilo de bivar; estas eran de valientes cuerpos y esforçados y ardientes coraçones, y de grandes fuerças.

La ínsola en sí, la más fuerte de riscos y bravas peñas que en el mundo se fallava. Las sus armas eran todas de oro, y también las guarniciones de las bestias fieras en que, después de las aver amansado, cavalgavan; que en toda la isla no havia otro metal alguno. Moravan en cuevas muy bien labradas (Rodríguez de Montalvo, 2003, págs. 727-728).

Si se retoma el hecho de que Colón fue un explorador heredero de una doble tradición que tomó forma desde mediados del siglo XIII, se puede comprender que su cosmovisión no haya sido única ni mucho menos extemporánea. Es pues pertinente mencionar que el primer viaje colombino se vio precedido ya por la travesía de Telles, en 1475, a fin de encontrar la isla de las Siete Ciudades, Antilia, y el viaje de Ferdinand Van Olmen en 1487, con el mismo objetivo. Ambos viajes fallidos, en busca de una isla nacida del imaginario medieval hispano, son antecedentes directos del viaje de Colón (Verlinden & Pérez-Embid, 1967, págs. 33-38), más aún si se considera que tanto para el Almirante como para el geógrafo florentino Paolo Toscanelli, con quien mantuvo correspondencia, dicha isla podría ser una escala en el camino hacia Cipango y Catay, tal como se puede apreciar en el mapamundi de Johannes Ruysch, de 1508, incluido en la *Geografía* de Ptolomeo, publicada en Roma ese año.



Fuente: (Casado Soto & Otros, 1992, pág. 71)¹

¿Y qué se puede decir de los exploradores que siguieron la senda abierta por Colón en las costas americanas? Ellos también fueron, en mayor o menor medida, herederos de esta doble tradición medieval. Para los primeros años del siglo XVI ya queda establecida con claridad la acepción de que las tierras descubiertas no eran parte de Asia, sino un nuevo mundo en toda su extensión. Sin embargo, el imaginario medieval fuertemente arraigado en los descubridores no

¹ Detalle del mapamundi de Ruysch. Al centro se puede observar la mítica isla de Antilia, la isla de las Siete Ciudades. Aquí se la puede observar tal como la imaginaron Toscanelli y Colón, como una escala en la ruta hacia Cipango y Catay. Terranova aparece formando parte de Asia y solo Sudamérica es considerada un Mundo Nuevo, como opinó Colón hasta el fin de sus días.

había sino empezado su expresión indiana. En el caso de Américo Vespucio, uno de los primeros en superar la concepción geográfica colombina, su cautela ante las palabras del Almirante tampoco le eximirá de evadir por completo la concepción de lo maravilloso. Como señalan Verlinden y Pérez-Embid:

Hablando de la costa norte de América del Sur, también él la encuentra paradisíaca, y escribe: «Con seguridad, si hay en el mundo algún paraíso terrestre, no puede estar lejos de allí...» «Si hay...» Toda la diferencia está en ese condicional, que separa la hipótesis del salto en el vacío (Verlinden & Pérez-Embid, 1967, pág. 125).

Similar ejercicio podría hacerse con las referencias al viaje de Juan Ponce de León a la Florida en búsqueda de la Fuente de la Juventud, tal como señala el cronista de Indias Francisco López de Gómara, que llevan con facilidad al texto de Mandeville; o a la búsqueda de las Siete Ciudades por el sur de los actuales Estados Unidos, de la mano de la relación escrita por fray Marcos de Niza; o a la búsqueda de las amazonas por América del Sur, cuyos episodios más célebres, que incluyen un combate con las famosas guerreras, han sido legados por la pluma de fray Gaspar de Carvajal, solo por dar tres de los ejemplos más conocidos. Al respecto, en este trabajo simplemente conviene dejar indicado que el imaginario del Oriente medieval siguió en los años posteriores a los viajes colombinos desplegándose por las islas del Caribe, hasta que la expedición de Hernán Cortes en 1519 le diera un impulso inimaginable que le permitió expresarse en todo el continente americano.

Todo este imaginario encuentra su expresión gráfica en los mapas, tanto en aquellos que guiaron la imaginación de los descubridores, como en los que fueron elaborados según sus viajes o por ellos mismos. Son documentos de carácter didáctico, que nos permiten observar la cosmovisión del mundo propia de la época, donde lo real sigue compartiendo el espacio con lo mítico y maravilloso. Los mapas son, como indicaba Paul Zumthor, verdaderos relatos, que incluían los edificios y episodios más notables de la historia (Rubio Tovar, 2005, pág. LXVIII).

Las referencias exageradas y maravillosas de los primeros descubridores configuraron una parte importante de la mentalidad heredada por los conquistadores, donde lo real y lo fabuloso se entrecruzaron y transformaron en impulsos detrás del avance conquistador. Este aspecto presente en los conquistadores se evidenció a todo lo largo y ancho de las Indias, y la búsqueda de lugares y personajes míticos, tales como Cibola o Quivira, y en especial de las amazonas, motivó el avance español tanto como las noticias reales de las riquezas de México o el Perú. De la misma manera, nombres que han perdurado hasta el día de hoy, como Antillas, California, Amazonas, Brasil o Patagonia, son huellas del imaginario medieval que pasó a América y que, fusionado con los relatos obtenidos de los indígenas, producirán nuevos lugares maravillosos y llenos de riquezas, dignos de ir en pos de ellos, tales como El Dorado o el País de la Canela.

De esta manera, se puede ver cómo a partir de la doble tradición medieval propia de los viajeros y exploradores, basada, por una parte en los relatos de las misiones orientales de mediados del siglo XIII, donde la observación y la experiencia son fundamentales; y por otra en los relatos de viajes como aquellos de Marco Polo o John Mandeville, donde lo caballeresco y lo maravilloso crean una verdad literaria que sobrepasa la realidad, tornándola fantástica, se gestó la visión de América como las Indias, esa antecámara del Paraíso que sedujo al hombre medievalde manera obsesiva. Es este conjunto de concepciones medievales el que va a primar hasta el segundo tercio del siglo XVI, cuando la realidad de la exploración y la observación terminen por demostrar que las tierras descubiertas no forman parte del imaginario medieval del mundo, sino que lo han expandido de cara a la modernidad.



Fuente: (Rumold Mercator, 2014)⁴

Como ha quedado señalado, la evolución cartográfica de finales del siglo XV a fines del XVI muestra gráficamente cómo los descubrimientos geográficos racionalizaron paulatinamente la visión del mundo para el hombre occidental, desapareciendo de los mapas las referencias a seres y lugares de indiscutible realidad para el hombre medieval, mas no ya para el moderno.

Ya no queda lugar para lo maravilloso medieval en la realidad geográfica, cuando los descubridores no encontraron aquellos lugares o personajes que supuestamente se hallaban en el Oriente de su imaginación: los «canefalles», la Fuente de la Juventud o el Paraíso Terrenal, por mencionar algunos. Sin embargo, y ante la progresiva racionalización del conocimiento geográfico, el pensamiento renacentista, y posteriormente el ilustrado, se negarán a borrar la visión mítica por completo. América nunca será ella misma, de alguna manera seguirá conservando en su ser parte de ese Oriente maravilloso medieval; como lo explicaría Mircea Eliade, su carácter mítico se ha degradado, perdió su transparencia original pero no por ello disminuyó su poder de fascinación: el arquetipo siguió dando sentido a las cosas y creando valores culturales (Eliade, 2003, págs. 386-389). Así, y gracias a una suerte de mitificación humanista, el Nuevo Mundo seguirá siendo el hogar del «otro», necesario e ideal, frente al cual el europeo de los albores de la Modernidad empezó a identificarse, el «buen salvaje» americano cuya proyección ideológica es, hasta nuestros días, sustento de revoluciones y utopías.

Bibliografía

- Boucheron, P. (2007). L'invitation au voyage... *Les Collections de l'Histoire*(36), 73-77
- Casado Soto, J. L., & Otros. (1992). *La imagen del mundo. 500 años de cartografía*. Madrid: Fundación Santillana
- Cieza de León, P. (1984). Primera parte de la Crónica del Perú. En P. Cieza de León, & C. Sáenz de Santa María (Ed.), *Pedro de Cieza de León. Obras completas* (Vol. I). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo
- Cieza de León, P. (1984). Tercera parte de la Crónica del Perú. En P. Cieza de León, & C. Sáenz de Santa María (Ed.), *Pedro de Cieza de León. Obras completas* (Vol. I). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo
- Colón, C. (2006). Diario del primer viaje. En M. Á. Pérez Priego (Ed.), *Viajes medievales* (Vol. II). Madrid: Fundación José Antonio de Castro

⁴ Planisferio de Rumold Mercator, 1587. Refleja ya una visión moderna del mundo, basada en la exploración y el conocimiento geográfico.

- Colón, C. (2006). Diario del tercer viaje. En M. Á. Pérez Priego (Ed.), *Viajes medievales* (Vol. II). Madrid: Fundación José Antonio de Castro.
- Eliade, M. (2003). *Tratado de historia de las religiones*. México: Era
- Gilson, É. (2004). *El espíritu de la filosofía medieval*. Madrid: Rialp
- Ladero Quesada, M. Á. (2001). Prólogo. En L. A. Duarte, *Ideales de la misión medieval en la conquista de América*. Madrid: Fundación Universitaria Española
- Le Goff, J. (2007). Au Moyen Âge, le merveilleux est bien réel. *Les Collections de l'Histoire*(36), 7-12
- Le Goff, J. (2007). L'Inde, ou l'antichambre du Paradis. *Les Collections de l'Histoire*(36), 86-87
- Mandeville, J. (2005). Libro de las maravillas del mundo de Juan de Mandavila. En J. Rubio Tovar (Ed.), *Viajes medievales* (Vol. I). Madrid: Fundación José Antonio de Castro
- Martín López, J., & Otros. (2001). *Tesoros de la cartografía española*. Madrid: Biblioteca Nacional/Caja Duero
- Polo, M. (2005). Libro de Marco Polo. En J. Rubio Tovar (Ed.), *Viajes medievales* (Vol. I). Madrid: Fundación José Antonio de Castro
- Rodríguez de Montalvo, G. (2003). *Sergas de Esplandián*. Madrid: Castalia
- Rubio Tovar, J. (2005). Introducción. En J. Rubio Tovar (Ed.), *Viajes medievales* (Vol. I). Madrid: Fundación José Antonio de Castro.
- Rumold Mercator. (27 de Enero de 2014). Obtenido de:
http://en.wikipedia.org/wiki/Rumold_Mercator
- Sánchez Albornoz, C. (1983). *La Edad Media española y la empresa de América*. Madrid: Cultura Hispánica
- Verlinden, C., & Pérez-Embid, F. (1967). *Cristóbal Colón y el descubrimiento de América*. Madrid: Rialp.

La integración fronteriza de los países andinos

Diego Escobar Castro *

Resumen: El presente artículo realiza un análisis de la integración fronteriza en los países miembros de la Comunidad Andina (CAN), teniendo en cuenta el marco normativo andino, así como la evolución del concepto de desarrollo fronterizo. Dentro de las Zonas de Integración Fronterizas (ZIF) de la CAN se han realizado varias iniciativas que buscan mejorar la calidad de vida de la población. Así, en este documento se hace un recorrido por los proyectos binacionales ejecutados en el marco del Grupo de Alto Nivel para la Integración y Desarrollo Fronterizo (GANIDF). Este estudio termina con un mapeo de las dificultades encontradas en los referidos proyectos y una propuesta para el mejoramiento en su implementación.

Palabras clave: Integración, desarrollo, fronteras, proyectos, Comunidad Andina, CAN.

Abstract: This article analyzes borderline integration among the countries that are part of the Andean Community (CAN). We will consider the regulatory framework of the CAN and the evolution of the concept of borderline development. Several initiatives that pursue an improvement in the quality of life of the population have been promoted inside the ZIF (zones of borderline integration) of the Andean Community. This document refers to the binational projects that have been executed inside the frame of the GANIDF (high level group for the integration and development of the borderlines). We end mapping the difficulties found within these projects and a proposal to improve their implementation.

Keywords: Integration, development, borderlines, projects, Andean Community, CAN.

* diegoescobarcastro2@hotmail.com

Universidad de las Américas. Quito, Ecuador.

Universidad de Belgrano. Argentina

* Trabajo elaborado en el marco del Primer Programa de Formación para Funcionarios Jóvenes de la Comunidad Andina - CAN

“Análisis del contexto de los proyectos binacionales que se desarrollan en las Zonas de Integración Fronteriza - ZIF”



“No se integran las máquinas, se integran los labradores; no se integran las tierras ni los ríos, se integran los hombres que los habitan”.

René Boretto Ovalle.

Marco teórico y metodología:

El presente trabajo es un texto analítico y reflexivo que cuenta con elementos cuantitativos y cualitativos al fundamentarse en diagnósticos realizados en las ZIF en base a datos estadísticos de la CAN y diversos artículos referentes a esta problemática.

Como marco normativo se hace referencia al Acuerdo de Integración Subregional Andino “Acuerdo de Cartagena”, de 1969; la Decisión 459 “Política Comunitaria para la Integración y el Desarrollo Fronterizo”, de 1999 (Anexo 1); y, la Decisión 501 “Zonas de Integración Fronteriza (ZIF) en la Comunidad Andina”, de 2001(Anexo 2).

Asimismo, a manera de marco teórico se utilizan varios documentos como: “El concepto de frontera en el contexto y en la perspectiva de la integración andina” de Luis Alberto Oliveros, que

brinda una visión de las variantes del término frontera en un escenario de desarrollo fronterizo; “Desarrollo Fronterizo: construyendo una nueva agenda” de Alfredo Seoane Flores, Ramiro Orías Arredondo y William Torres Armas (Seoane Flores et al. 1997), que construyen una buena clasificación de integración fronteriza; “30 años de Integración Andina : Balance y perspectivas”, de Héctor Maldonado Lira (1999), documento en el que se hace una evaluación del proceso de integración de los países de la CAN desde 1969 hasta 1999; y, otros textos que se citarán a lo largo del estudio.

De igual forma, en esta investigación se abordará en líneas generales el “Proyecto Red Binacional de Salud Zumba – San Ignacio”, entre Ecuador y Perú, como caso de estudio.

Estado del Arte:

Existen diversos documentos relacionados con el desarrollo de fronteras en la subregión andina que podrían dividirse en tres etapas importantes.

Como es lógico, en su primera etapa los estudios se enfocaron en temas conceptuales, a fin de definir una idea clara de frontera que se enmarque en los objetivos de la integración subregional, separándola de los viejos esquemas de defensa nacional donde se hacía referencia únicamente a este término como límite o línea divisoria de estados.

En una segunda etapa, se empezó a elaborar un diagnóstico de la situación económica y social de la población fronteriza. Empieza a entenderse que la dinámica que tienen los habitantes en frontera es particular e integracionista y se identifican problemas puntuales comunes.

La tercera etapa se caracteriza por las propuestas realizadas, mediante consultorías específicas, a fin de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos andinos en frontera por medio de proyectos binacionales en temas como: saneamiento, educación, salud, etc.

Contexto:

Existen dos instancias que han colaborado en la elaboración de planes y estrategias para el desarrollo fronterizo en los países de la Comunidad Andina.

En el año 2008 los 4 países de la CAN decidieron impulsar la formulación de la Agenda Estratégica Andina¹ (AEA). Este proceso terminó en el año 2010 y tiene como uno de sus principios orientadores el profundizar la integración fronteriza de los países miembros. De esta forma, Bolivia,

¹ Aprobada en la XXXI Reunión del Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores en su forma ampliada con los representantes titulares ante la Comisión el 5 de febrero de 2010.

Colombia, Ecuador y Perú con el apoyo de la Secretaría General de la Comunidad Andina, en el año 2011, elaboraron un plan de implementación donde se consensuaron las siguientes acciones:

1. Impulsar la construcción de los Centros Binacionales de Atención en Frontera (CEBAF) y la implementación del control integrado de fronteras.
2. Promover el desarrollo de las Zonas de Integración Fronteriza (ZIF).
3. Adelantar gestiones encaminadas a incrementar los recursos de financiamiento para profundizar la integración en las fronteras de los países andinos, entre otros, mediante el fortalecimiento del Banco de Proyectos de Integración y Desarrollo Fronterizo (BPIF).
4. Desarrollar el programa encaminado a diversificar fuentes de financiación para proyectos de la CAN en zonas fronterizas.
5. Establecer un mecanismo financiero permanente que permita la ejecución de proyectos binacionales de desarrollo fronterizo.
6. Apoyar en la definición y puesta en marcha de los Planes de Desarrollo para las zonas de Integración Fronteriza de los Países Andinos.
7. Fomentar la creación de empresas multinacionales andinas en las ZIF, en la producción de bienes, oferta de servicios y promoción de inversiones, y en su complementación, en especial a nivel sectorial.
8. Coordinar los esfuerzos de proyectos de integración física desarrollados en la región.
9. Promover acciones públicas y público-privadas destinadas a reducir las desigualdades y asimetrías económicas en zonas de frontera.

El 28 de mayo de 2008, la Secretaría General de la CAN suscribió con la Unión Europea el convenio de financiación “Apoyo a la Cohesión Económica y Social en la Comunidad Andina”- CESCAN I ², con el objetivo de erradicar la pobreza, la desigualdad y la exclusión social en los países andinos.

En este proyecto se trazaron como objetivos específicos el contribuir en el diseño de una política regional de cohesión económica y social y de desarrollo territorial; y, promover proyectos transnacionales y transfronterizos orientados en el mismo sentido, considerando sinergias con la conservación del medio ambiente con el fin de fortalecer la integración fronteriza apoyando las políticas establecidas en las Decisiones Andina.

² Este Convenio tiene un presupuesto total de 9.484.951 EUROS (Comisión Europea: 6.500.000 EUROS; SGCAN – países miembros (aporte en especie): 2.984.951 EURO). Su tiempo de duración es de 42 meses (fecha límite ejecución operativa: 27-05-2011; fecha de cierre del proyecto: 27-11-2011).

Al respecto, el proyecto CESCAN I ha aportado en la formulación de los Objetivos Andinos de Desarrollo Social (OANDES)³, a fin de promover el desarrollo social en las áreas deprimidas predominantemente rurales y de frontera y la Estrategia Andina de Cohesión Económica Social (EACES) y ha financiado proyectos binacionales de gran importancia para la población fronteriza de los países miembros de la CAN.

Introducción:

El proceso de integración andino ha tenido altos y bajos en su historia. Si partimos de la premisa que el inicio de la integración de los países andinos se concreta con la firma del Acuerdo de Cartagena en 1969, podemos señalar que en este documento ya se menciona que se adelantarán en forma concertada programas y acciones de cooperación económica y social en el campo de la integración fronteriza.

En la Reunión de Galápagos, de 1989, se abordó la necesidad de coordinar acciones específicamente destinadas a apoyar el desarrollo de las zonas de integración fronterizas e impulsar proyectos binacionales (Maldonado Lira, 1999).

De igual forma, en la Reunión del Consejo Presidencial Andino, de 1990, en la Paz-Bolivia, se dio la directriz de adoptar una política comunitaria de integración fronteriza (Maldonado Lira, 1999).

Diez años más tarde, con la Decisión 459, de 1999, en base a la afirmación que la Comunidad Andina requiere de la ejecución de una Política Comunitaria de Integración y Desarrollo Fronterizo, ésta se establece como un componente esencial del fortalecimiento y consolidación del proceso de integración subregional y regional.

Se debe resaltar, que el objetivo fundamental de esta Política Comunitaria es elevar la calidad de vida de las poblaciones y el desarrollo de sus instituciones, dentro de los ámbitos territoriales fronterizos entre los Países Miembros de la Subregión (Artículo 3).

Siguiendo la línea de la Decisión 459 se aprueba la Decisión 501, de 22 de junio de 2001, cuyo Artículo 1 indica que se entiende por “Zona de Integración Fronteriza” (ZIF) a los ámbitos territoriales fronterizos adyacentes de los Países Miembros de la Comunidad Andina, para los que se adoptarán políticas y ejecutarán planes, programas y proyectos para impulsar el desarrollo sostenible

³ Aprobada en la Séptima Reunión del Consejo Andino de Ministros y Ministras de Desarrollo Social (CADS) realizada en Lima-Perú, el 6 de julio de 2011.

y la integración fronteriza de manera conjunta, compartida, coordinada y orientada a obtener beneficios mutuos, en correspondencia con las características de cada uno de ellos.

Cabe destacar que en la reciente “Declaración de Bogotá”, de 8 de noviembre de 2011 (Anexo 3), los presidentes de Bolivia, Evo Morales; de Colombia, Juan Manuel Santos; de Ecuador, Rafael Correa; y, de Perú, Ollanta Humala, se comprometieron en revitalizar y fortalecer a la CAN y dar cumplimiento irrestricto de la normativa comunitaria.

Sin embargo, a pesar de todo este marco legal e incluso la buena voluntad política existente en los gobiernos de los países miembros, las zonas de frontera en los países andinos se han caracterizado por tener los índices más bajos de crecimiento comparativo en la subregión.

Lamentablemente, no se han podido viabilizar y concretar las iniciativas tendientes a mejorar la calidad de vida de la población fronteriza al encontrarse obstáculos políticos, técnicos, económicos, sociales y administrativos relacionados con: centralización del aparato estatal, diferencia existente entre la normativa de los países andinos, descoordinación de los ejecutores de los proyectos binacionales y deficiencias en las políticas estatales que promueven proyectos binacionales, entre otros.

En este sentido, este estudio pretende analizar las dificultades encontradas a raíz de la implementación de proyectos binacionales en el marco de CESCAN I, a fin de sistematizar sugerencias y posibles soluciones en base a las lecciones aprendidas.

Capítulo Primero: “Conceptos básicos en relación al desarrollo de fronteras e integración fronteriza”.

A lo largo del tiempo, la definición de frontera ha estado en constante cambio, debido a la perfectibilidad misma del ser humano y sus relaciones sociales.

Al respecto, existen dos nociones implícitas en este término. La primera es la **noción de linealidad** que se vincula directamente con el concepto rígido de soberanía, es decir, al conocimiento preciso de los límites de esa porción de territorio dentro de las cuales el Estado ejerce su jurisdicción.

La segunda es la **noción de zonalidad** que tiene una acepción social y económica mediante la cual se manifiesta la interacción existente entre las poblaciones de los territorios colindantes (Secretaría General de la Comunidad Andina, 2001).

De igual forma, se asocian a estas nociones dos tipos de fronteras: inactivas y activas. En primer lugar, las **fronteras inactivas** se relacionan íntimamente con la noción de linealidad en vista

que la falta de población conlleva al posicionamiento de "espacios vacíos" que no se incorporan a la economía y sociedad de un determinado Estado pero que siguen bajo su control.

Por su parte, las **fronteras activas** se definen en el contexto del desarrollo socio-económico, es decir, se enmarcan en la noción de zonalidad al reconocer la existencia de vínculos de una comunidad humana con otra vecina (Oliveros, 2002).

En esta línea, la Comunidad Andina, a través del documento de Oliveros: "El concepto de frontera en el contexto y en la perspectiva de la integración andina" propone una aproximación de los conceptos de desarrollo fronterizo, integración fronteriza y cooperación fronteriza creando una línea de conexión entre los mismos gracias a su afinidad.

El autor señala que **desarrollo fronterizo** es el proceso mediante el cual el Estado propone políticas e iniciativas nacionales que responden a objetivos y estrategias integrales de desarrollo (componente nacional).

En cambio, escribe que **integración fronteriza** equivale a la formalización de la voluntad de dos Estados para colaborar en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población de frontera (componente binacional).

Ahora, para complementar al documento de la CAN en relación a su definición de **cooperación fronteriza**, se agrega, en este estudio, un marco idóneo al conjunto de iniciativas comprometidas por los países limítrofes gracias a la participación de otros actores como la CAN (componente supranacional).

De esta manera, se puede señalar que el factor humano contribuye al cambio en el manejo de las relaciones interestatales en estas zonas. Surge la necesidad de una intervención gubernamental de tipo horizontal y coordinada, a fin de que la integración fronteriza determine un desarrollo adecuado en un marco de cooperación donde participen actores locales, nacionales y supranacionales.

Capítulo Segundo: "Estado actual de las fronteras de los países andinos miembros de la CAN"

Según datos del Sistema de Indicadores Sociales (SISCAN) de la CAN, los índices de pobreza en la región se promedian desde un 33,8% para el área urbana hasta un 63,8% para el área rural (año 2008) como se observa en el cuadro a continuación:



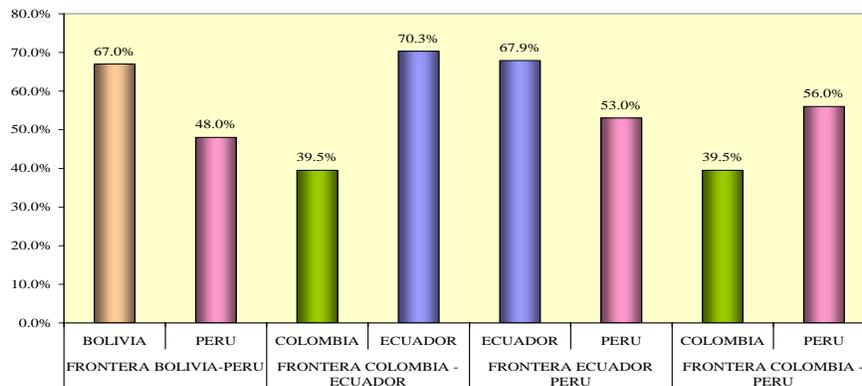
Cuadro 1.

Fuente: Sistema de Indicadores Sociales de la Comunidad Andina.

Elaboración: Secretaría General de la Comunidad Andina-Estadística.

De una vista preliminar, se llega a la conclusión que la pobreza rural en nuestra región casi duplica a la pobreza urbana. No es un dato menor, que la situación en las zonas de frontera es inclusive más grave, puesto que su estado actual supera en algunos espacios las cifras máximas de pobreza señaladas en el Cuadro 1. Además, se observa una clara desigualdad en los porcentajes de necesidades básicas insatisfechas (NBI) de los 4 países miembros como se indica en el Cuadro 2:

TASA DE NBI EN ZONAS DE FRONTERA
(Tasas promedio)



Cuadro 2.

Fuente: Comunidad Andina.

Referencia: Raúl Nieto Vinuesa

Para mejorar esta situación y como se reitera en párrafos anteriores, la Decisión 501, aprobada en el año 2001, sienta las bases para la conformación de las siguientes Zonas de Integración Fronteriza (ZIF) en los países andinos:

1. ZIF Bolivia-Perú (mayo-julio 2003).

2. ZIF Colombia-Ecuador (noviembre 2002).
3. ZIF Colombia-Perú (noviembre 2002).
4. ZIF Ecuador-Perú (mayo 2002) (Nieto, 2011).

Siguiendo este objetivo, en el Banco de Proyectos de Integración y Desarrollo Fronterizo (BPIF)⁴ se han inscrito varios proyectos binacionales aprobados por el Grupo de Alto Nivel para la Integración y Desarrollo Fronterizo (GANIDF)⁵, a fin de reducir los índices NBI y mejorar las condiciones de vida de la población fronteriza.

Zona de Integración Fronteriza	Proyectos BPIF
ZIF Bolivia-Perú	<ol style="list-style-type: none"> 1. CEBAF Desaguadero (Centro Binacional de Atención en Frontera). 2. Aprovechamiento de Riberas en el Anillo Circunlacustre del Lago Titicaca. 3. Crianza de llamas en comunidades alto andinas del Lago Titicaca, frontera Bolivia – Perú.
ZIF Colombia-Ecuador	<ol style="list-style-type: none"> 1. CEBAF Rumichaca / Ipiales 2. Manejo de Corredor Biológico Quitasol – El Ángel. 3. Programa de Mejoramiento de las Condiciones Sanitarias y Ambientales en las zonas de Tulcán (Ecuador) y Cumbal (Colombia). 4. Aprovechamiento de Residuos Sólidos en la Zona Ipiales (Colombia) – Tulcán (Ecuador).
ZIF Colombia-Perú	<ol style="list-style-type: none"> 1. Red de Telemedicina para la Cuenca del Río Putumayo. Colombia – Perú. 2. Modelos prácticos de producción piscícola de consumo humano y uso ornamental. 3. Gestión binacional de humedales con fines de seguridad alimentaria y conservación.
ZIF Ecuador-Perú	<ol style="list-style-type: none"> 1. CEBAF (3). 2. <u>Red Binacional de Salud Zumba – San Ignacio.</u> 3. Manejo de Residuos Sólidos Catamayo-Chira. 4. Educación Intercultural bilingüe.

⁴ El Banco de Proyectos de Integración y Desarrollo Fronterizo (BPIF) es un mecanismo de apoyo a las Zonas de Integración Fronteriza (ZIF) de la Comunidad Andina, el cual fue establecido mediante la Decisión 501 (Art. 10) y cuenta con el apoyo del BID y la CAF. Tiene como objetivo facilitar la formulación y gestión de proyectos en las ZIF, así como la búsqueda de financiamiento.

⁵ El artículo 5 del capítulo IV de la Decisión 459 crea el Grupo de Trabajo de Alto Nivel para la Integración y Desarrollo Fronterizo (GANIDF) que tiene la responsabilidad de coordinar y proponer al Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores los programas y planes de acción que exija la ejecución de la Política Comunitaria para la Integración y Desarrollo Fronterizo.

Fuente: Secretaría General de la CAN-Desarrollo de Fronteras/Elaboración propia

Capítulo Tercero: “Análisis del proyecto binacional ecuatoriano-peruano Red de Salud Zumba-San Ignacio”

El proyecto binacional “Red de salud Zumba - San Ignacio” tiene como objetivo brindar una atención de calidad y de mayor capacidad resolutive a la población fronteriza de esta zona, a través de la contratación y capacitación de recursos humanos especializados y del mejoramiento y equipamiento del Hospital Básico de Zumba en Ecuador, el Centro Materno Infantil San Ignacio en el Perú y otros centros menores identificados en la referida red.

El costo total del proyecto se estipuló en 599.600,00 €, de los cuales 424.700,00 € provienen de fondos de cooperación no reembolsable de la Unión Europea y 174.900,00 € corresponden a la contrapartida binacional (Ecuador: 104.940,00 € - Perú: 69.960,00 €). Además, se especifica que los beneficiarios reales del proyecto equivalen a 75.000 habitantes ecuatorianos y peruanos (Perfil del proyecto "Red de Salud Zumba - San Ignacio").

El Proyecto se gestionó desde el mes de abril de 2007⁶, con una duración de 18 meses, teniendo como ejecutores del mismo a la Dirección Provincial de Salud de Zamora Chinchipe (Ecuador) y al Gobierno Regional de Cajamarca (Perú).

Adicionalmente, participaron como facilitadores y coordinadores: el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio e Integración del Ecuador, el Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú, el Plan Binacional de Desarrollo Ecuador-Perú y la Secretaría General de la Comunidad Andina. En la parte financiera, siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea, se consideró la participación del Fondo Binacional para la Paz y el Desarrollo⁷.

Cabe destacar, que debido a la falta de servicios de salud de calidad en las zonas fronterizas este proyecto ha tenido fundamental importancia para los todos los actores involucrados.

En este sentido, gracias a la sociabilización de los resultados en los talleres organizados con apoyo de la Comunidad Andina , se detallaron logros alcanzados que se compartieron en el Taller “Socialización de lecciones aprendidas en la Gestión de proyectos binacionales con gobiernos locales de frontera”, realizado en la ciudad de Lima los días 23 y 24 de mayo de 2011:

1. Centros de salud equipados en ambos lados, con tecnología avanzada.

⁶ Fecha de su inscripción en el Banco de Proyectos de Integración Fronteriza, BPIF, del Grupo de Alto Nivel para la Integración y Desarrollo Fronterizo.

⁷Acuerdo tripartito entre las entidades promotoras del proyecto (Ministerio de Salud Pública, Gobierno Regional de Cajamarca y Fondo Binacional para la Paz y Desarrollo).

2. Mejora de infraestructura de todos los beneficiarios del proyecto.
3. Estructuración de una red binacional de salud en funcionamiento que promueve la integración fronteriza.
4. Intercambio de experiencias y empoderamiento del proyecto de parte de los principales actores.
5. Ampliación de la visión de los ciudadanos en frontera de lo nacional a lo regional.
6. Clima de confianza y cooperación en materia de salud que ha sido proyectada a otros ámbitos.

De igual manera se identificaron varias dificultades que deberían ser tomadas en cuenta para los próximos proyectos como lecciones aprendidas, a fin de maximizar los beneficios de todo el proceso. A continuación se enumerarán las más destacadas (Informe de taller, 2011):

1. Alta rotación de las autoridades de salud.
2. Debilidades en la coordinación del proyecto.
3. Documento de proyecto no acorde a la normativa vigente.
4. Escasa comunicación entre los ejecutores de ambos países y otros actores involucrados.
5. Dificultades para la acreditación de los ganadores de las licitaciones.
6. Tiempos prolongados para el proceso de adquisición. Altos requerimientos de la UE.
7. Falta de reciprocidad en la prestación gratuita de servicios (diferencia normativa de los países).

Capítulo Cuarto: “Mapeo de las dificultades encontradas en los proyectos binacionales fronterizos en las ZIF-CAN”

Como se observa en el capítulo anterior, los proyectos binacionales fronterizos se formulan con la finalidad de mejorar la calidad de vida de la población en temas como salud, educación, medio ambiente, transporte, etc.

Sin embargo, a pesar de la buena voluntad existente se generan problemas en torno al desarrollo de los mismos, que van desde su planificación hasta sus etapas finales, obstaculizándose la consecución de los objetivos planteados inicialmente.

Para facilitar el presente estudio se han clasificado las mencionadas dificultades en tres categorías: 1.- administrativo-técnica; 2.- económico-social; y, 3.- político- jurídica (Ponencia del MRECI, 2011).

Administrativo-técnica	Económico-Social	Político-jurídica
No existe una comunicación fluida entre todos los actores involucrados en los proyectos (local, binacional y regional).	Presupuesto limitado para la ejecución de todas las etapas de los proyectos.	Ausencia de políticas de Estado dirigidas a mejorar la calidad de vida de las poblaciones de fronteras, a pesar de la existencia de instrumentos andinos que lo establecen (Decisiones 459, y otras).
Carencia de equipos profesionales idóneos locales en temas de integración.	Falsas expectativas generadas en la población beneficiaria de los proyectos.	Centralización del aparato estatal.
Falta de coordinación con las Cancillerías. Rotación de funcionarios.	Escasa participación de la población local en la formulación de los proyectos	Desactualización de los Acuerdos Regionales de Desarrollo
Desconocimiento de los funcionarios públicos de la normativa andina y de su supranacionalidad.	Replicabilidad casi nula de los resultados de las consultorías (lecciones aprendidas)	Diferencia entre las legislaciones de cada país.
Información binacional desarticulada.	Ausencia de una idea clara de binacionalidad en los ejecutores de los proyectos.	No cumplimiento de los compromisos asumidos en reuniones binacionales y regionales.
Desconocimiento de procedimientos para manejo de fondos binacionales.	Altos requerimientos de los cooperantes para acceder a los recursos de cooperación no reembolsable.	
Falta de seguimiento y apoyo para el cumplimiento de los requisitos que exige el cooperante.	Falta de mecanismos financieros que aseguren la sostenibilidad de los proyectos.	

Cuadro 4.

Fuente: Secretaría General de la Comunidad Andina.
Elaboración propia.

Capítulo Quinto: “Sugerencias para la viabilización de los proyectos fronterizos en las ZIF-CAN”

Gracias a la sociabilización de los resultados de los proyectos, mediante talleres a nivel subregional, se han identificado varias dificultades que podrían catalogarse como un común denominador.

Como se observa en el Cuadro 4, los 19 problemas encontrados se han dividido en tres categorías (administrativo-técnicas, económico-sociales y político-jurídicas). Su porcentaje de

incidencia varía en cada uno de los proyectos binacionales. Por ejemplo, en el proyecto de Aprovechamiento de Residuos Sólidos Tulcán-Ipiiales, el factor fundamental para su momentáneo estancamiento ha sido la diferencia entre la normativa de cada país (político-jurídica), mientras que en el proyecto Manejo de Residuos Sólidos Catamayo-Chira ha sido de carácter administrativo-técnico a la hora de elaborar el marco lógico del proyecto.

Cada proyecto es un universo aparte, pero se puede maximizar capacidades y beneficios tomando en cuenta las lecciones aprendidas. La experiencia nos indica que reducir errores en temas operativos, técnicos y administrativos puede marcar la diferencia a la hora de finalizar un proyecto, puesto que se reduce el gasto administrativo y se cumplen con los tiempos estipulados en los compromisos asumidos.

Utilizando los beneficios de los nuevos medios y tecnologías se pueden acortar distancias y aumentar efectividad en los procesos.

Sería conveniente fortalecer y potenciar la **plataforma virtual (eCAN)** para los proyectos binacionales en las fronteras de los países miembros de la CAN, donde se pueda encontrar la información homologada y actualizada de todos los proyectos con una hoja de ruta que detalle el estado actual del proyecto, los pasos a seguir y los compromisos asumidos, especificando el tiempo máximo de cumplimiento y el responsable encargado.

Además, este mecanismo debe incluir un sistema de alarmas virtuales que facilitará a los funcionarios locales, nacionales, subregionales y a los jefes de proyecto dar un seguimiento adecuado a los mismos.

En este sentido, la información integrada en la referida plataforma servirá de insumo para completar una **matriz de evaluación**, que también tendrá que elaborarse, a fin de permitir documentar los avances reales de cada uno de los proyectos binacionales, basada en los requerimientos de las instituciones nacionales de control y de los cooperantes.

De igual forma, sería conveniente se busque por consenso un formato para el registro de los documentos con el objetivo de crear **carpetas espejo** en cada una de las instituciones involucradas en los proyectos para aumentar la coordinación y solventar los problemas producidos por la rotación de funcionarios.

En relación a la capacitación de los técnicos de los gobiernos locales, sería conveniente que esta culmine con una **evaluación simple** que se maneje en un formato de elección múltiple, para garantizar que la instrucción sea aprovechada y observar que puntos son los que se tienen que fortalecer.

Es fundamental sugerir a Bolivia y Colombia se repliquen las acciones tomadas por las Cancillerías del Ecuador y del Perú, en relación al establecimiento de **oficinas descentralizadas** en sus fronteras.

De la misma manera, se tiene que buscar un mecanismo idóneo para solucionar los problemas relacionados con la falta de recursos para la movilización de los funcionarios de los gobiernos locales, a fin de asistir a reuniones presenciales. Para esto existen dos propuestas: 1.- construir salas con equipo adecuado para videoconferencias, designando el lugar destinado para su establecimiento por medio del consenso; 2.- Adquirir salas de videoconferencia móviles que puedan dirigirse a un punto estratégico acordado cada vez que la ocasión lo amerite.

Estas sugerencias disminuirán en gran medida las dificultades encontradas en la categoría administrativo-técnica y tendrán incidencia en la categoría económico-social. Lamentablemente para la categoría político-jurídica las soluciones tienen que encontrarse al más alto nivel por medio de compromisos realizables.

Conclusiones y recomendaciones:

Si partimos del hecho que la Comunidad Andina es una Organización Internacional, establecida por el Acuerdo de Cartagena en 1969 (44 años de vida), podemos señalar que esta nace de la **asociación voluntaria** de un grupo de Estados para satisfacer objetivos y necesidades que son compartidas.

El hecho de buscar soluciones conjuntas a estas necesidades comunes se ve reflejado en los Acuerdos Regionales y Decisiones que brindan el marco normativo para mejorar la calidad de vida de la población andina y son muestra clara del compromiso de sus dirigentes.

No obstante, la buena voluntad política de los gobernantes de los países miembros no ha sido suficiente para resolver los problemas encontrados, específicamente en las zonas de frontera, razón por la cual es necesario velar por el cumplimiento de todos los compromisos asumidos por los representantes de Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú, mediante el seguimiento conjunto de los referidos compromisos por parte de todos los actores involucrados. De esta manera, se crearía una figura de autocontrol basada en la cooperación y regulación mutua siguiendo la línea del cosmopolitismo⁸.

⁸ Ferran Requejo, catedrático español, afirma que el cosmopolitismo se refiere a la idea de que todos los seres humanos pertenecen a una misma colectividad moral. Se trata, en primer lugar, de una concepción normativa que crea obligaciones respecto al resto de la humanidad (cosmopolitismo moral). En segundo lugar, el cosmopolitismo también suele referirse a una idea más política, aquella que aboga por crear vínculos entre los colectivos humanos a través de una

El objetivo de los proyectos binacionales no es suplantar las funciones del Estado sino complementarlas. Para esto se debe buscar el mejoramiento de las condiciones de vida en las zonas de frontera partiendo de la solución de los problemas comunes. Es importante aprovechar las similitudes étnicas, sociales, culturales y familiares de los ciudadanos que habitan las zonas de frontera. La participación de la sociedad civil en la integración y desarrollo fronterizo es vital.

No podemos olvidar que para asegurar el éxito de los proyectos binacionales es fundamental una evaluación y seguimiento de todas sus etapas, desde la propuesta y planificación hasta su ejecución.

En igual medida, se deben considerar los aspectos positivos del proceso concerniente a los proyectos fronterizos como son la generación de un clima de confianza y cooperación entre los habitantes fronterizos y la ampliación de la visión de los ciudadanos en frontera de lo nacional a lo regional.

Por otro lado, a nivel local se han generado varias iniciativas que son dignas de resaltar. Las autoridades locales se han asociado voluntariamente creando Mancomunidades⁹, hermanamientos, etc. Se debe aprovechar las potencialidades de estas entidades y fortalecerlas, en razón de que su gestión no se limita a temas domésticos, puesto que en algunos proyectos se mira con beneplácito la relación existente entre Mancomunidades de países vecinos, consiguiéndose de esta forma una verdadera integración andina¹⁰.

En la misma línea, se han presentado proyectos turísticos binacionales que brindarán nuevos recursos a las zonas de frontera. Esta actividad creará fuentes de trabajo dignas y revitalizarán el autoestima de la población generando lazos indestructibles al observar al vecino como un socio potencial bajo un esquema de juegos de suma positiva (ganar-ganar).

Se convierte en un reto primordial, el consolidar una verdadera identidad andina, para esto se deben buscar verdaderos promotores de la integración (figuras públicas de las zonas fronterizas que promuevan este objetivo). Se recomienda convocar a deportistas.

De igual forma se debe aprovechar todos los beneficios que brindan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS), a fin de difundir los beneficios del formar parte de la familia

liga o federación de estados y de un derecho internacional (cosmopolitismo político). Cuando se mantiene, además, la conveniencia de instituciones políticas globales hablamos de una versión específica del cosmopolitismo político (cosmopolitismo institucional).

⁹ Corporación o entidad legalmente constituida por agrupación de municipios o provincias.

¹⁰ Tal es el caso del proyecto binacional ecuatoriano-peruano Catamayo-Chira, donde participan activamente las Mancomunidades del Norte del Río Catamayo (Ecuador) y del Señor Cautivo de Ayabaca (Perú).

de la Comunidad Andina y los avances alcanzados por medio de convenios de cooperación estratégica con radios locales a nivel nacional y en frontera.

No debemos olvidar que en la última Declaración Presidencial Andina, de 8 de noviembre de 2011, los Presidentes de Bolivia, Evo Morales; Colombia, Juan Manuel Santos; Ecuador, Rafael Correa; Perú, Ollanta Humala se comprometieron en revitalizar y fortalecer a la CAN, esto significa que existe la directriz de fortalecer a todas las instancias de la CAN como el GANIDF, que necesita una revitalización urgente.

Es hora de comprometernos y aprovechar las experiencias y lecciones aprendidas en estos 42 años de integración andina, a fin de conseguir su objetivo principal: “Mejorar la calidad de vida de los ciudadanos andinos y equiparar las desigualdades entre los Estados miembros”.

“La unidad de nuestros pueblos no es simple quimera de los hombres, sino inexorable decreto del destino”

Simón Bolívar.

Bibliografía

(s.f.). Obtenido de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/boretto/desarrollo_de_fronteras.htm

(s.f.). Obtenido de

<http://www.rree.gob.pe/portal/p exterior.nsf/e13ec56046bc718105256c2c00733a96/a9008cb4701d602905256c2b006f0149?OpenDocument>

(s.f.). Obtenido de <http://www.comunidadandina.org/documentos/docIA/IA13-2-02.htm>

(s.f.). Obtenido de <http://www.usaid.gov/pe/downloads/border-espanol.pdf>

(s.f.). Obtenido de <http://www.slideshare.net/compu1/fronteras-y-desarrollo>

(s.f.). Obtenido de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/364/36480109.pdf>

(s.f.). Obtenido de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PDACS102.pdf

AECID. (2009). Integración y Cooperación fronteriza en el MERCOSUR.

AECID. (s.f.). Programa regional Andino.

Agencia de Desarrollo Local de Nariño. (s.f.). Programa Local de Desarrollo e Integración Fronterizo Andino Colombo Ecuatoriano.

Comunidad Andina. (1969). Acuerdo de Cartagena.

Informe del taller: “Socialización de lecciones aprendidas en la Gestión de proyectos binacionales con gobiernos locales de frontera”. (23 y 24 de Mayo de 2011). Lima.

- Maldonado Lira, H. (1999). *30 años de Integración Andina: Balance y perspectivas*. Lima.
- Nieto, R. (2011). *Integración y Desarrollo Fronterizo en la Comunidad Andina*. Lima: Taller de formación para funcionarios jóvenes de los países de la CAN.
- Oliveros, L. A. (2002). *El concepto de frontera en el contexto y en la perspectiva de la integración andina*. Secretaría Genral de la Comunidad Andina.
- Perfil del proyecto "Red de Salud Zumba - San Ignacio". (s.f.). Archivos de la Dirección de Relaciones Vecinales y Soberanías del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio e Integración del Ecuador.
- Plan Binacional de Desarrollo de la región Fronteriza Perú-Ecuador (Capítulo Perú). (s.f.). Perú-Ecuador: 10 años de Paz y Desarrollo 1998-2008.
- Secretaría General de la Comunidad Andina. (2001). La integración de las fronteras andinas: elementos de una propuesta para el estudio, clasificación y el diseño de cursos de acción en materia de integración y desarrollo fronterizo en los países de la Comunidad Andina.
- Seoane Flores, A., Orias Arredondo, R., & Torres Armas, W. (1997). Desarrollo Fronterizo: construyendo una nueva agenda.
- Taller Andino de Formación y Capacitación a través de mejores prácticas desarrolladas en Zonas de Integración Fronteriza. (2 de agosto de 2011). Bogotá.

Anexos:

Anexo 1.- DECISION 459:

“Política Comunitaria para la Integración y el Desarrollo Fronterizo”.

EL CONSEJO ANDINO DE MINISTROS DE RELACIONES EXTERIORES,

VISTOS: El Capítulo XI del Acuerdo de Cartagena, el Acta de Guayaquil (Ecuador), del X Consejo Presidencial Andino y las "Bases de una Política Comunitaria para la Integración y el Desarrollo Fronterizo" adoptada el 16 de abril del año en curso, en la ciudad de Lima, por el Grupo de Alto Nivel en la materia;

CONSIDERANDO: Que, consecuente con la búsqueda del perfeccionamiento y el fortalecimiento del proceso de integración subregional, el Consejo Presidencial Andino ha instruido, al Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores, profundizar la Integración y el Desarrollo Fronterizo;

Que la consolidación de este proceso en la Comunidad Andina exige el mejoramiento cualitativo de la calidad de vida de sus pobladores y la modernización de las instituciones allí localizadas, en

concordancia con el avance hacia el Mercado Común, la puesta en marcha de una Agenda Social y la aplicación de la Política Exterior Común;

Que la Comunidad Andina requiere de la ejecución de una Política Comunitaria de Integración y Desarrollo Fronterizo, como un componente esencial del fortalecimiento y consolidación del proceso de integración subregional y regional;

Que es conveniente contribuir con los órganos del Sistema Andino de Integración, conformando, de manera estable, un Grupo de Trabajo de Alto Nivel, integrado por las autoridades nacionales competentes en esta materia, de manera que éste contribuya con el impulso y el seguimiento de la instrumentación de esta Política Comunitaria;

DECIDE:

CAPITULO I

PRINCIPIOS

Artículo 1.- Los fines que busca alcanzar esta Política Comunitaria son los siguientes:

Consolidar la confianza, la paz, la estabilidad y la seguridad subregional;

Profundizar las relaciones de solidaridad y cooperación entre los Países Miembros sobre bases de mutuo beneficio;

Desarrollar la complementariedad de las economías andinas en sus zonas de integración fronteriza a partir del aprovechamiento de las respectivas ventajas comparativas;

Contribuir al desarrollo social y económico de las Zonas de Integración Fronteriza (ZIF); y

Consolidar la integración subregional y coadyuvar a su proyección regional.

CAPITULO II

LINEAMIENTOS GENERALES

Artículo 2.- Los Lineamientos Generales que orientarán la ejecución de esta Política Comunitaria serán los que se indican a continuación:

Forma parte de la Agenda fundamental de la Integración Andina;

Se fundamenta en las acciones bilaterales y en las políticas nacionales existentes, y se complementa y amplía con la incorporación de la dimensión del desarrollo subregional;

Propende a la incorporación de las zonas fronterizas como ámbitos territoriales dinámicos del proceso de integración, contribuyendo al desarrollo equilibrado y armónico de la Subregión;

Respeta la identidad cultural de las poblaciones fronterizas y promueve su integración, contribuyendo al fortalecimiento de los vínculos de entendimiento y cooperación entre ellas;

Delimita, diseña e instrumenta las Zonas de Integración Fronteriza (ZIF), como los escenarios fundamentales donde se ejecutan los programas y proyectos acordados para responder a las necesidades específicas de cada ámbito territorial.

CAPÍTULO III

OBJETIVOS

Artículo 3.- El objetivo fundamental de esta Política Comunitaria es elevar la calidad de vida de las poblaciones y el desarrollo de sus instituciones, dentro de los ámbitos territoriales fronterizos entre los Países Miembros de la Subregión.

Artículo 4.- Son objetivos específicos de la Política Comunitaria de Integración y Desarrollo Fronterizo:

Facilitar la libre circulación de personas, bienes, capitales y servicios, a través de los pasos de frontera, mediante el trabajo comunitario en materias de: la infraestructura física, las aduanas, las migraciones, y la armonización de las normativas y legislaciones de los Países Miembros.

Impulsar el desarrollo económico de las Zonas de Integración Fronteriza (ZIF), considerando las particularidades de cada ZIF en las estrategias que aseguren la generación de empleo, mejoren los ingresos y eleven el nivel de vida, mediante la promoción de actividades productivas viables y el estímulo a las micro, pequeñas y medianas empresas.

Asegurar la realización de acciones encaminadas a satisfacer las necesidades de infraestructura sanitaria, de educación, capacitación laboral, y de preservación y conservación del medio ambiente, en las Zonas de Integración Fronteriza.

Fortalecer el diálogo, la consulta y la cooperación entre las autoridades de las Zonas de Integración Fronteriza, a fin de definir acciones conjuntas para impulsar la integración y el desarrollo económico y social, así como para consolidar la paz, la estabilidad y la seguridad subregional.

CAPÍTULO IV

INSTITUCIONALIDAD Y MECANISMOS

Artículo 5.- La Política Comunitaria de Integración y Desarrollo Fronterizo será dirigida por el Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores y, según corresponda, contará para ello con los aportes de la Comisión, del Consejo Asesor de Ministros de Economía y Finanzas y de los órganos comunitarios que corresponda.

Créase el Grupo de Trabajo de Alto Nivel para la Integración y Desarrollo Fronterizo, que estará coordinado por los Ministerios de Relaciones Exteriores de los Países Miembros. La Secretaría General de la Comunidad Andina actuará como Secretaría Técnica. Los Países Miembros asegurarán la participación activa de los sectores nacionales competentes. El Grupo de Trabajo de Alto Nivel será responsable de coordinar y proponer el Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores los programas y planes de acción que exija la ejecución de la Política Comunitaria de Integración y Desarrollo Fronterizo.

El Grupo de Trabajo de Alto Nivel contará con el apoyo de los mecanismos binacionales existentes en los Países Miembros, así como del Grupo Consultivo Regional Andino, coordinado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Corporación Andina de Fomento (CAF).

Dada en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, a los veinticinco días del mes de mayo de mil novecientos noventa y nueve.

Anexo 2.- DECISIÓN 501

“Zonas de Integración Fronteriza (ZIF) en la Comunidad Andina”.

EL CONSEJO ANDINO DE MINISTROS DE RELACIONES EXTERIORES,

VISTOS: Los Artículos 3, 16, 144 y 155 y el Capítulo XI del Acuerdo de Cartagena, el Acta de Cartagena, el Acta de Lima, la Decisión 459 y la Propuesta 49 de la Secretaría General;

CONSIDERANDO: Que el Acuerdo de Cartagena establece que los Países Miembros emprenderán acciones para impulsar el desarrollo integral de las regiones de frontera e incorporarlas efectivamente a las economías nacionales y andina;

Que, en el Acta de Cartagena de la XI Reunión del Consejo Presidencial Andino se determinó que, entre las tareas prioritarias para profundizar la integración se encuentra el establecimiento del Mercado Común y la ejecución de una Política Comunitaria de Integración y Desarrollo Fronterizo;

Que, en el Acta de Lima de la XII Reunión del Consejo Presidencial Andino se establece que, con base en los lineamientos y en la normativa establecidos por el Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores, deben ejecutarse programas integrales para el desarrollo de las Zonas de Integración Fronteriza, y que en el marco del programa de acción para el establecimiento del mercado común, en el tema de Integración y Desarrollo Fronterizo se determina la aprobación de una Norma Comunitaria sobre Zonas de Integración Fronteriza;

Que, en el Acta de Lima se señala que se establecerá, en la Secretaria General, el Banco de Proyectos de Desarrollo Fronterizo con el apoyo del BID y la CAF;

Que, la mencionada Política Comunitaria adoptada mediante Decisión 459 establece que, para el desarrollo de sus lineamientos y objetivos generales, los Países Miembros definirán y delimitarán Zonas de Integración Fronteriza (ZIF);

Que el desarrollo sostenible para ámbitos fronterizos binacionales y particularmente para las zonas de integración fronteriza implica la responsabilidad compartida de los Países Miembros para asegurar la conservación y uso sostenible de sus ecosistemas y recursos naturales de interés común, así como el bienestar armónico de sus poblaciones; conlleva el fortalecimiento de una cultura de paz en dichos ámbitos; demanda poner en práctica los mecanismos más avanzados del proceso de integración andino; y, requiere transformar los espacios fronterizos en áreas dinamizadoras del desarrollo compartido;

Que el perfeccionamiento y profundización de la acción bilateral y del apoyo comunitario debe propiciar que las áreas fronterizas se constituyan en porciones territoriales que potencien la interacción de la Comunidad Andina con terceros países, para lograr una mayor y mejor inserción en la economía internacional;

Que la acción bilateral y el apoyo comunitario en las zonas de frontera deben propiciar e incentivar el respeto y la preservación de la identidad étnica y cultural de los habitantes de esas porciones territoriales y promover su desarrollo económico y social;

Que el Grupo de Trabajo de Alto Nivel para la Integración y Desarrollo Fronterizo, creado por Decisión 459, en su Cuarta Reunión revisó el correspondiente Proyecto de Decisión y recomendó su aprobación dada la importancia de las ZIF para el desarrollo e integración fronterizo;

DECIDE:

Artículo 1.- A los efectos de esta Decisión, se entiende por "Zona de Integración Fronteriza" (ZIF) los ámbitos territoriales fronterizos adyacentes de Países Miembros de la Comunidad Andina para los que se adoptarán políticas y ejecutarán planes, programas y proyectos para impulsar el desarrollo

sostenible y la integración fronteriza de manera conjunta, compartida, coordinada y orientada a obtener beneficios mutuos, en correspondencia con las características de cada uno de ellos.

Artículo 2.- Los Países Miembros de la Comunidad Andina podrán establecer, mediante los mecanismos bilaterales que convengan, Zonas de Integración Fronteriza (ZIF) entre sí y, de considerarlo conveniente, con terceros países.

Artículo 3.- Las Zonas de Integración Fronteriza, las Regiones Fronterizas de Integración y las Zonas Especiales ya existentes podrán adecuar sus disposiciones a lo establecido en la presente Decisión.

Artículo 4.- Las Zonas de Integración Fronteriza (ZIF) se establecen con la finalidad de generar condiciones óptimas para el desarrollo fronterizo sostenible y para la integración fronteriza entre los Países Miembros de la Comunidad Andina, conforme a los siguientes criterios:

- a) En la dimensión del desarrollo social: estimular y promover acciones orientadas a la satisfacción de las necesidades básicas de los pobladores de las zonas fronterizas;
- b) En la dimensión del desarrollo económico: fomentar el crecimiento, modernización y diversificación de la base productiva de las zonas fronterizas, aprovechando las posibilidades que habilitan los mecanismos de la integración y las ventajas de la ubicación de dichas zonas respecto de los mercados subregional, regional e internacional;
- c) En la dimensión de la sostenibilidad ambiental: procurar que el desarrollo social y económico mejore la calidad de vida de la población, considerando las limitaciones del medio ambiente y potenciando sus ventajas;
- d) En la dimensión institucional: promover la participación activa de las instituciones públicas y privadas de las ZIF en los procesos de planificación, seguimiento y evaluación de los planes, programas y proyectos que permitan consolidar el desarrollo de esos ámbitos, buscando compartir obligaciones y responsabilidades; y,
- e) En la dimensión de la integración: promover en las ZIF el libre tránsito de personas, vehículos, mercancías y servicios, así como armonizar y simplificar los procedimientos migratorios, aduaneros y fito/zoosanitarios.

Artículo 5.- Son objetivos de las ZIF:

- a) Contribuir a diversificar, fortalecer y estabilizar los vínculos económicos, sociales, culturales, institucionales y políticos entre los Países Miembros;

- b) Contribuir a la creación y la puesta en vigencia, a través de las instancias nacionales o bilaterales pertinentes, de los mecanismos económicos e institucionales que doten a sus ámbitos territoriales de mayor fluidez comercial y la interconecten con el resto de las economías andinas y con el mercado mundial;
- c) Flexibilizar y dinamizar el intercambio económico y comercial, así como la circulación de personas, mercancías, servicios y vehículos en dichos ámbitos y entre éstos con terceros mercados;
- d) Establecer mecanismos eficaces para crear y manejar conjuntamente los mercados fronterizos de trabajo y para administrar los flujos migratorios, bilaterales e internacionales, que se desarrollen en las ZIF;
- e) Favorecer a las colectividades locales, eliminando los obstáculos que dificultan una potenciación de sus capacidades productivas, comerciales, culturales y de coexistencia pacífica;
- f) Contribuir a profundizar los procesos nacionales de descentralización administrativa y económica;
- g) Formalizar y estimular procesos y relaciones sociales, económicas, culturales y étnicas históricamente existentes en dichas zonas;
- h) Atender adecuadamente las demandas económicas, sociales y culturales de los pueblos en las ZIF;
- i) Incrementar y fortalecer la oferta y el abastecimiento de servicios básicos y/o sociales de utilidad común, tales como acueductos, electrificación, comunicaciones, infraestructura vial, salud, educación y recreación deportiva y turística;
- j) Investigar y usar sosteniblemente los recursos naturales renovables contiguos y promover mecanismos para su adecuada conservación;
- k) Contribuir a la conservación y utilización sostenible de los recursos naturales, prestando particular interés a la diversidad biológica;
- l) Desarrollar programas de cooperación horizontal que promuevan la transferencia de conocimientos técnicos entre Países Miembros o regiones fronterizas, encaminados a la adopción de paquetes tecnológicos conjuntos y al desarrollo de actividades productivas que conjuguen o complementen esfuerzos; y,
- m) Otros que se acuerden bilateralmente.

Artículo 6.- En la identificación y delimitación de las ZIF, los Países Miembros tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- a) Que sean áreas de frontera donde las condiciones jurídicas, administrativas y funcionales que se promuevan sirvan para flexibilizar, liberalizar, dinamizar, potenciar y formalizar la capacidad productiva y comercial; la creatividad y la riqueza cultural de la población en las fronteras entre los Países Miembros;
- b) Que comprendan, en ambos países, ciudades actualmente o potencialmente dinamizadoras del desarrollo con miras a constituirse en soporte de la integración, así como ejes de articulación vial existentes o cuya construcción esté prevista en el corto plazo;
- c) Que incorporen, en ambos países, áreas económica y socialmente deprimidas, que requieran de la conjugación de esfuerzos a fin de revertir la situación de atraso y prepararlas para desempeñar un papel activo en los procesos de integración;
- d) Que propicien la articulación de zonas fronterizas con alto potencial de recursos, que en la actualidad no formen parte de la frontera activa;
- e) Que coadyuven al desarrollo de cuencas hidrográficas binacionales en las que se localicen proyectos y actividades de interés compartido, y que propicien la gestión coordinada de áreas naturales protegidas.

Artículo 7.- Para el establecimiento de las ZIF, a que se refiere el artículo 2, los países participantes acordarán los mecanismos bilaterales apropiados, y podrán solicitar el apoyo técnico de la Secretaría General. Los Acuerdos resultantes serán comunicados por los Países Miembros que los acuerden a la Secretaría General de la Comunidad Andina para su respectiva publicación en la Gaceta Oficial del Acuerdo de Cartagena.

Artículo 8.- Los Países participantes elaborarán en forma conjunta los planes, programas y proyectos de Desarrollo Fronterizo a ser ejecutados dentro de las ZIF, bajo criterios de sostenibilidad, para lo cual podrán solicitar apoyo técnico a la Secretaría General de la Comunidad Andina.

Artículo 9.- En las ZIF que se establezcan, los Países Miembros procurarán emprender, entre otras, las siguientes acciones:

- a) Comprometer la participación de los actores sociales, empresarios, trabajadores, fundaciones privadas y asociaciones civiles, con el proyecto integracionista andino, y con el fortalecimiento de las relaciones vecinales, estimulando su esfuerzo en la promoción del desarrollo de las ZIF;
- b) Estimular la inversión privada local, nacional, binacional y extranjera, teniendo en cuenta la vocación propia de cada ZIF, orientándola hacia nuevas actividades de carácter regional, a fin de

abrir espacios o ampliar los existentes para el crecimiento sistemático del sector empresarial local y binacional, con estrechos vínculos con las economías de los demás Países Miembros;

c) Promover iniciativas dirigidas a la generación en las ZIF de alianzas estratégicas empresariales y a la creación de Empresas Multinacionales Andinas (EMAs);

d) Establecer o perfeccionar, según sea el caso, regímenes de tránsito de personas, vehículos y mercancías a fin de dinamizar los procesos de integración fronteriza y contribuir a generar mercados fronterizos;

e) Promover el desarrollo de procesos participativos de zonificación ecológica, económica, social y cultural;

f) Impulsar el manejo integral coordinado de ecosistemas compartidos;

g) Desarrollar programas turísticos conjuntos, que conduzcan a lograr el mejor aprovechamiento de los recursos fronterizos y estimular las actividades económicas vinculadas a los circuitos turísticos que se propicien;

h) Empezar programas conjuntos de valoración y fortalecimiento de la identidad cultural común;

i) Fortalecer las instancias nacionales y bilaterales sobre temas fronterizos de tal manera que permitan a los Países Miembros establecer un fluido intercambio de información y compatibilizar objetivos de interés mutuo;

j) Promover el encuentro e intercambio de puntos de vista e iniciativas entre autoridades locales, organismos de desarrollo regional y representantes legislativos de los Países Miembros, sin menoscabo de las políticas nacionales existentes;

k) Ejecutar proyectos compartidos o complementarios de infraestructura básica, vial, telecomunicaciones y energía, así como de desarrollo productivo, entre otros; y,

l) Promover la configuración de una estructura urbano - regional que favorezca el crecimiento y la diversificación de los roles y funciones de las ciudades fronterizas, ofreciendo un adecuado soporte a la consolidación de las iniciativas de desarrollo e integración fronteriza.

Artículo 10.- Se establece en la Secretaría General de la Comunidad Andina el Banco de Proyectos de Integración y Desarrollo Fronterizo, el cual contará, entre otros, con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de la Corporación Andina de Fomento (CAF).

Artículo 11.- Para la financiación de planes, programas y proyectos en las ZIF, los Países Miembros:

a) Gestionarán en forma binacional y, de considerarlo conveniente, con la participación de la Secretaría General de la Comunidad Andina, ante organismos financieros subregionales, regionales y multilaterales, el establecimiento de fondos destinados a la ejecución de los planes, programas y proyectos para las ZIF; y

b) Estudiarán y acordarán esquemas financieros bilaterales y/o comunitarios que permitan la recuperación financiera, administrativa y tecnológica de aquellas inversiones de desarrollo regional, públicas y/o privadas, que se encuentren paralizadas y/o en proceso de deterioro.

Artículo 12.- Los Países Miembros adoptarán las previsiones necesarias para incorporar en sus respectivos Planes Nacionales de Desarrollo, Presupuestos de Inversión, y como parte de sus Políticas Nacionales de Fronteras, los planes, programas y proyectos de desarrollo que acuerden para las ZIF.

Artículo 13.- En los acuerdos bilaterales de establecimiento de las ZIF a que se refiere el artículo 2, se establecerán las competencias para la administración y ejecución de los planes, programas y proyectos identificados o convenidos.

Artículo 14.- Los Países Miembros acordarán dentro de las ZIF tratamientos más favorables que los establecidos en los distintos mecanismos del ordenamiento jurídico andino para el resto del territorio subregional, siempre que dichos tratamientos no vulneren tal ordenamiento.

Artículo 15.- La Secretaría General de la Comunidad Andina convocará anualmente a los mecanismos bilaterales de las ZIF existentes, a una Reunión de Evaluación y Coordinación de las ZIF, en la cual se analizará el funcionamiento de las mismas, se intercambiará información sobre los planes, programas y proyectos diseñados y/o en ejecución, y se verificará los logros y dificultades existentes. Las conclusiones y recomendaciones de estas Reuniones serán comunicadas a los Países Miembros y a los órganos subregionales competentes.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.- Los Países Miembros establecerán o adecuarán a los términos de la presente Decisión, por lo menos una ZIF en cada una de sus fronteras comunes, dentro del año siguiente al de la entrada en vigencia de la presente Decisión.

Segunda.- Los Países Miembros que a la fecha de la aprobación de la presente Decisión ejecuten planes, programas o proyectos de desarrollo e integración fronterizo, podrán adecuarlos, de considerarlo conveniente, al esquema de las Zonas de Integración Fronteriza contenida en esta Decisión.

Dada en la ciudad de Valencia, Venezuela, a los veintidós días del mes de junio del año dos mil uno.

Declaración Conjunta de los presidentes de la Comunidad Andina (CAN)

**Anexo 3.- REUNIÓN EXTRAORDINARIA DEL CONSEJO PRESIDENCIAL ANDINO:
“Declaración de Bogotá”**

Los Presidentes del Estado Plurinacional de Bolivia, Evo Morales Ayma; de la República de Colombia, Juan Manuel Santos Calderón; de la República del Ecuador, Rafael Correa Delgado; y de la República del Perú, Ollanta Humala Tasso, reunidos en la ciudad de Bogotá, D.C., en el marco de la celebración de la Reunión Extraordinaria del Consejo Presidencial Andino, hemos acordado:

1. Reiterar nuestro compromiso de fortalecer la Comunidad Andina reconociendo su acervo institucional histórico.
2. Dar pleno cumplimiento a la normativa comunitaria, particularmente a las disposiciones relativas al libre tránsito de transporte terrestre.
3. Reafirmar nuestra decisión de llevar a cabo la reingeniería del Sistema Andino de Integración, con el fin de adecuar la Comunidad Andina a los retos del actual contexto internacional.
4. Solicitar al Secretario General de la Comunidad Andina a.i., a que conjuntamente con la Secretaría General del Mercosur y la Secretaría General de la UNASUR, identifiquen elementos comunes, de complementariedad y diferencias con miras a una futura convergencia de los tres procesos.
5. Realizar anualmente una reunión del Consejo Presidencial Andino para dar seguimiento al proceso andino de integración.
6. Trabajar en la definición de una posición común para la Conferencia de la Cumbre de Río + 20.
7. Impulsar la integración energética regional para aprovechar las potencialidades de la región en este campo.

Firmado en Bogotá, D.C. a los ocho (8) días del mes de noviembre de dos mil once (2011)

El poder de servir. Condiciones y virtudes que requiere el servicio

Alfredo Rodríguez Sedano *

Resumen: No cabe duda de que el servicio es un tema medular en la sociedad actual. La fecundidad del servicio se percibe día a día en su eficacia transformadora. El objetivo que nos proponemos en este artículo es tratar de discernir cuáles son las condiciones que estimulan el espíritu de servicio y, a su vez, las virtudes que fomentan cada una de esas condiciones. De este modo podremos estimular el espíritu de servicio que es inherente a la acción humana. Inicialmente centramos la atención en la persona que lleva a cabo el servicio y lo hace a través de una acción, manifestando en la acción bien hecha la eficacia transformadora de quienes le rodean y de lo que le rodea. A continuación abordamos una de las mayores dificultades con las que tropieza el servicio: el estupor. El estupor ayuda a percatarse de que hoy en día vemos en las personas una incapacidad para conocer lo real, mientras que el servicio conlleva un hacerse cargo de la realidad, un saber materializar las ideas, y hacer operativos los proyectos. A continuación se aborda una propuesta acerca de las condiciones que exige el servicio desde el carácter personal – desde quien lo lleva a cabo- y cuáles son las virtudes que reclaman esas condiciones para el recto ejercicio del servicio. En dicha propuesta no se trata de percibir esas condiciones como un modelo cerrado. Esa visión es todo lo contrario a lo que representa y es el ser humano quien lleva a cabo un trabajo en el que procura perfeccionarse a través del ejercicio de las virtudes. Una de las consecuencias que se pueden derivar de lo propuesto es que el servicio no es condición del trabajo sino de quien trabaja. Finalmente veremos cómo la clave del servicio hay que situarla en el amor personal. Un amor personal que posee tres dimensiones, distintas jerárquicamente entre sí en el hombre, que de mayor a menor son: aceptar, dar y don. Las tres dimensiones del amor personal, nos ponen sobre la pista de que el amor humano es un amor interesado. Aquel amor cuyo interés consiste en interesarse por y, por tanto, establecer un lazo de unión, de comunidad, donde el dar y aceptar comportan un don. Es la apertura a un alguien.¹

Palabras clave: servicio, virtudes, amar, persona

Abstract: There is no doubt that service is a central issue in today's society. The fruits of service are perceived on a daily basis, in its transforming efficacy. The goal of this article is to discern which are the conditions that stimulate the spirit of service, as well as the virtues that promote these conditions. In this way we can foster the spirit of service that is inherent to human

* arsedano@unav.es

Universidad de Navarra. España.

¹ Las ideas de la primera parte de este artículo las tomo de otro titulado: *El ethos docente, cauce de innovación en la Institución educativa*, que será publicado próximamente. En ese artículo trato de aplicar las condiciones que aquí se ven en el servicio a la innovación.

action. Initially we focus on the person who carries out the service through an action, displaying in the well done action the transforming efficacy of those who are around her and her surroundings. Later on we address one of the major difficulties faced by service: lethargy. This element helps us to realize that today we see in the people an inability to know what is real, while service involves taking responsibility for the reality and knowing how to materialize the ideas and operationalize the projects. Afterwards we address a proposal on the conditions required by service and the virtues that are necessary for its proper exercise. This proposal does not perceive these conditions as a closed model. That would be a vision opposed to what the human being is, as the subject who performs a job in which he seeks perfection through the practice of virtue. One of the consequences that may result from our proposal is that the service is not a condition of the work, but a condition of the person who works. Finally we will see how the key of service is placed in personal love. Personal love has three dimensions hierarchically different in human beings. From highest to lowest, they are: accepting, giving and gift. The three dimensions of personal love put us on the track to understand that human love is an interested love. It is a love whose interest is to be interested in, and, therefore, to establish a bond of union and community, where giving and accepting are a gift. It is self-opening to someone.

Keywords: service, virtues, love, person

El verdadero poder es el servicio. Con estas palabras, el Santo Padre Francisco empezaba su ministerio petrino el pasado 19-III en la plaza de San Pedro. El calado de esta expresión está fuera de toda duda. La fecundidad del servicio se percibe día a día en su eficacia transformadora. La clave está en darse cuenta de que quien lleva a cabo el servicio es una persona –que es quien es capaz de aportar, de ofrecer- y lo hace a través de una acción, manifestando en la acción bien hecha la eficacia transformadora de quienes le rodean y de lo que le rodea.

Sin embargo, algo tan querido como es el servir se presenta difícil de lograr porque ignoramos las condiciones que exige el servicio desde el carácter personal y cuáles son las virtudes que reclaman esas condiciones para el recto ejercicio del servicio. Se trata de responder a una cuestión que está en boca de mucha gente que desearía no sólo llevar a cabo el servicio, sino fomentarlo en quienes le rodean: “no está muy claro cómo se estimula el espíritu de servicio”.

1. La dificultad en el servicio: el estupor

De acuerdo con el marco social en el que se inscribe el servicio, el individualismo no es la mejor receta para la solución de los problemas a los que hemos de afrontar (Beck, 2012). La apertura al mundo en el que vivimos, dotando a la acción humana del sentido de finalidad que le es propio, constituye la mejor forma de afrontar los nuevos retos y las nuevas oportunidades. Dicho de otro modo, el servicio conlleva un hacerse cargo de la realidad, un saber materializar las ideas, y hacer operativos los proyectos. “Y esto se logra por una especie de conocimiento por connaturalidad, porque el latir del conocimiento vibra con el mismo ritmo que el latir de la realidad” (Altarejos, Rodríguez, & Fontrodona, 2007).

La verdad exige capacidad de admirarse, de ver novedosamente la realidad, porque lo que conlleva la admiración es la atención mantenida hacia la realidad.

Una dificultad inequívoca con la que choca el servicio es sin duda la actitud de estupor ante la complejidad que, en el mejor de los casos, nos hace ser testigos mudos de la realidad (Polo, 2002). El estupor ayuda a percatarse de que hoy en día vemos en las personas una incapacidad para conocer lo real. En otras palabras aquello que constituye una necesidad básica real que debe ser satisfecha. La proliferación de actitudes a las que llamamos servicio desconectados del bien común, constituyen una verdadera dificultad para entender qué es claramente el servicio.

2. Condiciones y virtudes de quien lleva a cabo una acción de servicio

Veamos a continuación una propuesta acerca de las condiciones que exige el servicio desde el carácter personal –desde quien lo lleva a cabo- y cuáles son las virtudes que reclaman

esas condiciones para el recto ejercicio del servicio. Estas condiciones de las que pasaremos a tratar son una primera aproximación a la cuestión que se señalaba anteriormente: “no está muy claro cómo se estimula el espíritu de servicio”.

2.1. Actitud permanente de apertura a lo real

La primera condición que se requiere es *una actitud permanente de apertura a lo real*. El servicio viene inicialmente marcado por una necesidad de satisfacción de necesidades (propias y ajenas), liberándose quien lleva a cabo una acción de servicio de su propio enclaustramiento para dirigir su inteligencia, su voluntad y sus sentidos –en la forma de apertura personal- al otro u otros en los que observa una necesidad como objetivo principal. Este componente de servicio que conlleva la apertura se relaciona con la virtud de la sagacidad, “hábito por el que de pronto se sabe hallar lo que conviene” (S. Th. II-II, q. 49, a.4), pero también con la *templanza* (S. Th, II-II q.141 a.1) y la *esperanza* (S. Th. II-II, q. 128, a.1, ad.2) en la medida en que la primera radica en este significado de moderación, mientras que la segunda es deseo y confianza. Junto a estas virtudes, la actitud de apertura guarda también una particular relación con la virtud de la *humildad*, lo cual resulta coherente, inicialmente, para salir del propio enclaustramiento y de ese modo la apertura a la necesidad real pueda responder a las necesidades ajenas. “La humildad es alguna disposición para el libre acceso del hombre en los bienes espirituales y divinos” (S. Th. II-II, q. 161, a. 5, ad. 4). Es decir, es un camino abierto hacia aquello que está más allá de nosotros mismos. La virtud de la humildad es tan importante que su existencia “supone la conservación y fundamento de las otras virtudes en su ser” (*In III Sent.*, d. 33, q. 2, a. 1; q. 4, ad 3). Es decir, la importancia de esta virtud no sólo debe tomarse en cuanto se considera en sí misma, sino también en relación con las demás virtudes, puesto que las potencia y refuerza de forma que la humildad presupone la existencia de las otras virtudes en el ser humano, virtudes que se reflejan en su modo de ser y actuar. Esta primera condición ayuda a superar el abismo en la relación en la medida en que quien lleva a cabo una acción de servicio es convocado, por las necesidades ajenas, a buscar nuevas oportunidades y alternativas que hagan factible esas oportunidades. La actitud de apertura manifiesta el ofrecimiento que conlleva el dar.

2.2. La relación

La segunda condición que se requiere es precisamente *la relación*. Afirman Altarejos y Naval que “la relacionabilidad, comunicabilidad o transcendencia de la persona no son sino diferentes nombres de su apertura constitutiva, que puede también denominarse como coexistencia” (2004, pág. 175). Conforme nos abrimos crece también la cercanía e intimidad

entendiendo que "la intimidad no es la clausura de la subjetividad en sí misma, sino, por el contrario, es el núcleo de la radical apertura del ser personal a otras personas" (Altarejos & Naval, 2004, pág. 179), afianzando de este modo las disposiciones iniciales que se observan en la primera condición.

Comienza un auténtico proceso de trato personal y conocimiento que ha de culminar en la satisfacción de necesidades y en la mejora de quien sirve. La coexistencia, como apertura, va tomando forma de relación (Polo, 1991). En esta forma se da, por parte de quien sirve, un fuerte componente de lucha personal –*ascesis*–, de ejercicio de las virtudes –especialmente de la *fortaleza* (S. Th. II-II, q. 123, a. 1), *amistad* (S. Th. II-II, q. 23, a. 2) y *constancia* (S. Th. II-II, q. 137, a. 3, ad.3)–, en el afianzamiento de la disposición interior para llevar a cabo la innovación. Pero lo más valioso de la relación nos lo da la coexistencia que nos permite captar la necesidad y satisfacerla como realmente requiere serlo. La coexistencia confiere a la relación todo su sentido, su pleno valor, superando el procedimentalismo, o mejor dicho, entendiendo el procedimiento en la correcta interpretación medios-fines. La coexistencia, ese ser-con-otro, convoca a quien sirve a participar en la necesidad del otro.

2.3. La ciencia

La tercera condición sería *la ciencia* que posea quien lleva a cabo una acción de servicio. La apertura y la relación introducen a quien sirve por caminos de intimidad, de esfuerzo personal y de ejercicio de las virtudes. Pero quien sirve se desenvuelve en un contexto personal, educativo, familiar, social y cultural determinado. Esa condición personal de cada uno y su contexto se manifiesta en el resultado de la acción de servir y asumido por quien acepta ese servicio. Para ayudarnos a desenvolvernos en ese entorno está esta condición. Su finalidad teórica es iluminar acerca de la verdad del ser humano –como ser que experimenta necesidades– y el mundo en el que habita e incide la acción de servicio humanizándolo. Para ello el entendimiento penetra y capta la verdad.

La virtud que se precisa es la veracidad, virtud que “designa la verdad en las palabras y en los gestos, es decir, la conformidad de lo que se cree o piensa con el comportamiento externo” (S. Th. II-II, q. 109, a.1). Y junto a la veracidad la justicia, “ordenar al hombre en las cosas que están en relación con el otro” (S. Th. II-II, q. 57. a. 1). Entre estas dos virtudes hay una mutua relación. Efectivamente, “la virtud de la verdad coincide con la justicia en dos notas: una, en lo de referirse a otro. Y, en efecto, manifestar es acto de la verdad dirigido a otro en cuanto que un hombre es a otro a quien expone lo que lleva en sí. La segunda, en cuanto que la justicia establece cierta igualdad entre las cosas, que es lo mismo que hace la verdad al establecer una ecuación

entre los signos y la realidad de lo que hay en su interior (...) la verdad es parte de la justicia en cuanto que, como virtud secundaria, va aneja a ella como a virtud principal” (S. Th. II-II, q. 109, a.4).

La finalidad práctica de la ciencia será formar sobre la verdad un juicio recto que ordene a la adhesión de la verdad y la repulsa de errores opuestos. Pero la ciencia sin el consejo equivocaría su dimensión práctica, ya que la misión propia del consejo radica precisamente en considerar la aplicación práctica del juicio recto formado sobre la verdad a las acciones singulares. Esta tercera condición es clave en la solución práctica y teórica para que el servicio adquiera el sello personal de quien sirve. La ciencia comienza a dar sus mejores frutos cuando la apertura y la relación facilitan a quien lleva a cabo una acción de servicio entrar en sintonía con las necesidades reales que ha de satisfacer.

2.4. La fortaleza

La cuarta condición que se requiere es *la fortaleza*. Con la apertura, relación y ciencia quien lleva a cabo una acción de servicio se encuentra embarcado en el esfuerzo por lograr el objetivo pretendido. Santo Tomás (S. Th. II-II, q. 123, a.6) enseña que la fortaleza se hace presente en dos actos fundamentales: *aggredi* y *sustinere*, enfrentarse con los peligros que pueda comportar la realización del bien, y soportar las adversidades que sobrevengan por una causa justa. En el primer caso encuentran su campo de actuación la *valentía* y la *audacia*; en el segundo, la *constancia* y la *perseverancia*. La perseverancia es la virtud que nos ayuda en la práctica del bien a pesar de las dificultades provenientes de la diurnidad (espacio dilatado de tiempo). Como afirma el Aquinate “la perseverancia es virtud especial, cuyo objeto es soportar tanto cuanto sea necesario la larga duración de estas u otras obras virtuosas” (S. Th. II-II, q. 137, a.1). La constancia “hace que permanezca firme en lo mismo contra la dificultad proveniente de todos los otros impedimentos externos” (S. Th. II-II, q. 137, a.3). Tanto la perseverancia como la constancia son partes potenciales de la fortaleza.

Conviene, no obstante, hacer una precisión para entender la distinción entre la constancia y la perseverancia. La constancia coincide con la perseverancia en cuanto al fin, pero difiere en cuanto ayuda al sujeto a practicar el bien, a pesar de los obstáculos exteriores (S. Th. II-II, q. 137, a.3, ad.3). Tanto la perseverancia como la constancia radican en el apetito irascible y son partes de la fortaleza (q. 137, a.2, ad.3)

De manera clara lo afirma el Aquinate, cuando señala que

la perseverancia y la constancia coinciden en cuanto al fin, porque lo que se proponen la una y la otra es mantenerse firmes en la práctica de alguna obra buena. Difieren, sin

embargo, en los impedimentos que hacen que resulte difícil la persistencia en el bien obrar, pues la virtud de la perseverancia lo que propiamente hace es que el hombre permanezca en el bien a pesar y en contra de la dificultad que proviene de la larga duración del acto; en cambio, la constancia hace que permanezca firme en lo mismo contra la dificultad proveniente de todos los otros impedimentos externos. Por consiguiente, entre estas dos partes de la fortaleza —la perseverancia y la constancia—, la perseverancia es la principal, ya que la dificultad procedente de la larga duración del acto es más esencial al acto de virtud que la que proviene de los impedimentos externos (S. Th. II-II, q. 137, a.3).

Ahora bien, quien afronta con fortaleza este camino es capaz de superar con garantías de éxito la tarea comenzada. El servicio que demanda el trabajo es tarea común a la que todos están convocados por la coexistencia en la que se desenvuelve el trabajo. En la fortaleza encuentra quien lleva a cabo una acción de servicio los medios necesarios para la realización de esa acción que por sí mismo es incapaz de hacer. Señalar esta condición en cuarto lugar tiene un sentido que es preciso aclarar. Desde la perspectiva gradual de la vida son los años centrales quienes más necesitados están de esta condición. La experiencia, buena consejera, puede jugar a la contra. La incertidumbre en la que se desenvuelve el servicio requiere en esa etapa de la vida superar los obstáculos que se presentan, afrontar objetivos más ambiciosos. En esos años, la perseverancia, la paciencia (Norling, 2009), la constancia en la lucha contra los propios defectos adquiridos, en ayudar con más efectividad en la satisfacción de necesidades, exigen un ejercicio especial de la fortaleza que no se presenta en los inicios. Son momentos en la vida de las personas en las que puede darse mayor conformismo si se olvida la primera condición. Quizás por esta razón sea esta condición la que asegure y estimule, en todo momento, la acción de servir.

2.5. Solicitar consejo

La quinta condición que se precisa es *la de solicitar consejo*. Hemos de acudir a los demás porque, por mucha ciencia que tengamos, la complejidad de tantos sucesos “exige tener en cuenta muchos factores, difícilmente observables por uno solo, que pueden ser en cambio percibidos con más seguridad por varios, porque lo que uno no advierte, se le ocurre a otro” (S. Th. I-II, q. 14, a.3c). Y en otro momento señala el Aquinate (S. Th. I-II, q. 49, a.3c) que “en materia de prudencia el hombre necesita aprender de otros”, porque no se basta a sí mismo; por eso, “el primer acto de prudencia es aconsejarse” (S. Th. I-II, q. 47, a.8), acudir a la experiencia de los demás, solicitar su consejo (Birmingham, 2004). Hacer partícipes a los demás, quienes le rodean, de esa acción de servicio, es leer en la interioridad del otro y enriquecer la propia intimidad. Esta

virtud precisa de dos virtudes esenciales: la *humildad* –no fiarse del propio juicio- y la *docilidad* –saber compartir criterios distintos de actuación-. Mediante el consejo quien lleva a cabo una acción de servicio se pone en condiciones de acertar en la buena decisión a través de acontecimientos aparentemente intrascendentes. En esta condición emerge la incertidumbre que acompaña a la innovación. Asumir o no un consejo es asumir el riesgo propio de la incertidumbre. Sin embargo, las condiciones anteriormente señaladas amortiguan, de algún modo, esa inseguridad y especialmente la *prudencia* como “facultad perfectiva de toda virtud moral” (S. Th. II-II, q. 166, a.2, ad 1). Si la primera condición resalta el carácter de servicio como condición previa para que pueda darse la acción innovadora, solicitar consejo es imprescindible para llevar a buen término esa acción. No obstante, esta condición no elude la libertad en el seguimiento o no del consejo y la responsabilidad que se asume en la decisión que se tome.

De la apertura al consejo se han enunciado una serie de condiciones de las que se desprenden las virtudes que ha de vivir quien desea servir. De modo esquemático las condiciones y virtudes quedan reflejadas en el siguiente cuadro.

Condiciones y virtudes que se requieren para el servicio	
Condiciones	Virtudes
<i>Una actitud permanente de apertura a lo real</i>	<i>Sagacidad, Templanza, Esperanza y Humildad</i>
<i>La relación</i>	<i>Fortaleza, Amistad y Constancia</i>
<i>La ciencia</i>	<i>Veracidad, Justicia</i>
<i>La fortaleza</i>	<i>Valentía, Audacia, Paciencia y Perseverancia</i>
<i>Solicitar consejo</i>	<i>Prudencia, Humildad y Docilidad</i>

Fuente: Alfredo Rodríguez 2012, *pro* manuscrito

No se trata de percibir esas condiciones como un modelo cerrado. Esa visión es todo lo contrario a lo que representa y es el ser humano quien lleva a cabo un trabajo en el que procura perfeccionarse a través del ejercicio de las virtudes. Precisamente al resaltar la virtud, y ser ésta una característica específicamente humana en la medida en que comunica y da sentido al trabajo, el servicio puede y debe pedirse a cualquiera que lleva a cabo un trabajo u otra actividad que contribuye a la mejora social. En otras palabras, el servicio no es condición del trabajo sino de quien trabaja. El servicio abarca a todos los ámbitos de la esfera social. Es por ello por lo que las condiciones señaladas son válidas para cualquiera de los ámbitos en los que se lleve a cabo ese tipo de acción.

3. La clave del servicio es el amar personal

A primera vista, de acuerdo con lo señalado hasta ahora podríamos decir que la cuestión que nos planteábamos en un inicio queda resuelta. En parte sí y en parte no. Es cierto que a través de las virtudes se logra un crecimiento esencial que mira a quien ejerce la virtud: la persona; y entonces podemos decir que las personas crecen a través de las virtudes. Sin embargo, dado que la apertura hacia el otro es limitante, pues limitados son quien se abre como a quién se abre, habrá que decir que es un crecimiento limitado e imperfecto para lo que el ser humano debe alcanzar.

Si hasta ahora hemos puesto el énfasis en la virtud, la clave del servicio hay que situarla en el amar personal. El amar personal no es el querer de la voluntad, pues esta potencia reclama aquello de lo que carece ya que el objeto de la voluntad es el bien, por eso se quiere algo y se ama a alguien. “En la persona humana el amar está en el orden del acto de ser y, por tanto, es superior al amor de deseo o a su versión sentimental. El amar como trascendental personal es también superior al bien trascendental y, por consiguiente, el amor como acto voluntario es superior a la fruición del bien” (Polo, 1999, pág. 376). En este sentido, el amor personal no es carente, sino sobreabundante; por eso se entrega. El amor personal posee tres dimensiones, distintas jerárquicamente entre sí en el hombre, que de mayor a menor son: aceptar, dar y don. “El dar y el aceptar comportan el don. Esto quiere decir, en definitiva, que la estructura del dar es trina y no dual. Sin embargo, como la persona humana es dual o coexistente, pero de ninguna manera trina, el hombre necesita de su esencia para completar la estructura donal. El hombre solo puede dar dones a través de su esencia” (Polo, 1999, págs. 220-221). Ahí se manifiesta el servicio. Cada persona humana es, como criatura y en primer lugar, un aceptar amante respecto de Dios (también respecto de los demás); es, en segundo lugar, un dar, o sea, una entrega amorosa personal respecto del Creador y de los demás; y en tercer lugar, es un don amoroso respecto de ellos.

Las tres dimensiones del amar personal, nos ponen sobre la pista de que el amor humano es un amor interesado. Aquel amor cuyo interés consiste en interesarse por y, por tanto, establecer un lazo de unión, de comunidad, donde el dar y aceptar comportan un don. Es la apertura a un alguien. Mientras que si nos abrimos a un algo, nos abrimos a lo que es inferior y se da la degradación de quien se abre. En esta segunda apertura no cabe el servicio. El amor interesado –ese amor que se interesa por- se trunca en la medida en que el interés se vuelve interesado. La mirada ya no se dirige hacia el otro sino que permanece en la búsqueda de uno mismo. Es la manifestación egoísta de quien ama interesadamente por lo que desea alcanzar.

¿Qué se requiere para que el amor interesado realmente se interese por, cree esos lazos de comunidad y sea interesante en las relaciones personales para quienes nos abrimos? Lo que se

requiere es que ese amor interesado sea cada vez más desinteresado. ¿Puede el amor interesado volverse desinteresado? Obviamente, el amor desinteresado es el amor que Dios tiene por cada uno de nosotros. Es desinteresado porque no necesita de nosotros para incrementar o perfeccionar su capacidad de amar. En este sentido no cabe que un amor interesado se vuelva desinteresado, ya que el amor desinteresado es propio y exclusivo de Dios.

No obstante un amor humano auténtico trata de imitar ese desinterés en la medida en que se abre al verdadero amor desinteresado y, de ese modo, el interés se vuelve cada vez más desinteresado en el sentido de no esperar nada a cambio. Sin embargo, sostiene Tomás de Aquino que la correspondencia es intrínseca al amor humano. Por tanto, renunciar a ella es ilegítimo, no sólo en sentido moral, sino ontológicamente. Un amor no correspondido es monstruoso; por tanto, hablando en absoluto, no existe (Summa contra gentes, L. III, cap. 151).

La observación de Tomás de Aquino nos pone sobre la pista: sin correspondencia el amar no es un trascendental, no tiene cabida ni el aceptar, ni el dar, ni el don. Y cabría decir que, ante la ausencia del amor personal, las acciones humanas carecen de ese sentido moral. La correspondencia pone de manifiesto que la persona se abre a un alguien, pues lo propio de la persona es amar.

De otro modo lo señala Polo, cuando afirma que lo más característico del hombre como ser personal es “la asimilación adverbial al Hijo. ¿Ser hijo de Dios tiene significado moral? Sí: comportarse como hijo. La filiación tiene un sentido trascendental –aceptar y dar–, y un sentido moral, en tanto que el comportamiento filial es de orden esencial. Con otras palabras, la moral no es trascendental, sino que deriva de los trascendentales personales, y aparece en tanto que el hombre actúa” (Polo, 1999, pág. 228).

Las virtudes cobran sentido, por consiguiente, desde el amar personal. Una vida no amada no puede ser virtuosa. Un amor interesado que *se interesa por* es la funcionalización del amor. Y en ese crecimiento, la sociedad debe facilitar que el servicio pueda manifestarse con toda su amplitud. Efectivamente, “El hombre es esencialmente social. Y eso quiere decir, por lo pronto, que la sociedad permite y ha de favorecer el crecimiento moral. Sin interaccionar sería muy difícil adquirir virtudes (...) su naturaleza es moralmente perfeccionada por la interacción” (Polo, 1999, pág. 206).

Y justamente en el crecimiento moral y su anclaje en el amor personal, radical el poder del servicio. “Atender a las necesidades humanas es un deber moral, que abarca tanto el necesitar propio como el ajeno. En todas las épocas las virtudes morales se adquieren en la medida en que se colabora” (Polo, 1999, pág. 206).

Bibliografía

- Altarejos, F., & Naval, C. (2004). *Filosofía de la Educación*. Pamplon: Eunsa.
- Altarejos, F., Rodríguez, A., & Fontrodona, J. (2007). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Eunsa.
- Aquino, T. d. (s.f.). *Commentarii in quattuor libros Sententiarum* .
- Aquino, T. d. (s.f.). *Suma Teológica*.
- Aquino, T. d. (s.f.). *Summa Theologiae*.
- Beck, U. (2012). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Birmingham, C. (2004). Phronesis. A model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education* 55, (4), 313–24.
- Norling, P. M. (2009). In Innovation, Is Patience a Virtue? *Research-Technology Management*, 52, (3), 18-23.
- Polo, L. (1991). La coexistencia del hombre, El hombre: Inmanencia y trascendencia. *Polo, L. Actas de las XXV Reuniones Filosóficas, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra, vol. I*, 33-45.
- Polo, L. (1999). *Antropología Trascendental. La persona humana*. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (2002). *Introducción a la Filosofía*. Pamplona: Eunsa.

Análisis de la integración: una revisión teórica

Aldo Olano Alor *

Resumen: En este artículo se hace una breve revisión de la integración como concepto, asumiendo que fue desde el paradigma liberal en Relaciones Internacionales que más se ha trabajado. Al mismo tiempo se expone la integración como proceso dirigido a crear las condiciones para el sostenimiento de la paz, pero como también puede ser utilizada para fortalecer la posición adquirida dentro del Sistema Internacional, por aquellos Estados que cuentan con mayores recursos de poder.

Palabras clave: Teorías de la integración, intergubernamentalismo, liberalismo, sistema internacional.

Abstract: This article will review Integration as a concept that assumes the liberal paradigm as the one most commonly used for International Relations. At the same time, integration will be presented as a process that aims to create conditions for the maintenance of peace. Integration can also be employed to strengthen the position of the states that have more power resources within the International System.

Keywords: Integration theories, intergovernmentalism, liberalism, international system

* aldo.olano@uexternado.edu.co

Universidad Externado de Colombia. Colombia.

Introducción

Desde que hizo su aparición en los escenarios académicos y políticos de distinto nivel, sean locales, regionales o globales, el tema de la integración ha sido ampliamente debatido por la importancia que se le otorgó, en tanto un mecanismo fundamental dirigido a garantizar la gobernabilidad del sistema internacional. La integración fue validada desde sus orígenes como un medio dirigido a sostener la paz, y quedó legitimada cuando alcanzó este objetivo en el continente donde se produjeron conflictos bélicos durante la primera mitad del siglo XX y que afectaron la noción misma de humanidad. La organización en 1951 de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero respondería a esa búsqueda de alentar la paz por medio de la integración económica, en uno de los continentes más afectados por las guerras mundiales.

Este ensayo presenta los aportes procedentes del paradigma que mayor aceptación ha tenido no solo para el estudio, sino también en el diseño de los proyectos de integración surgidos en los últimos 60 años: el liberalismo. En tal sentido, iniciamos con un análisis del *neofuncionalismo* en la versión de Ernst Haas (1968) y como teoría que inaugura el debate sobre la integración, para luego trabajar el “intergubernamentalismo” formulado por Stanley Hoffman (1966). Por último, revisamos esta misma teoría en su renovada versión “liberal” formulada por Andrew Moravcsik (1994) y Olivier Dabène (2009).

En medio de la presentación que hacemos del paradigma liberal, se muestra la propuesta elaborada por Raúl Prada Alcoreza (2011), intelectual boliviano que se ubica en el llamado pensamiento decolonial. En la parte final, esbozamos unas conclusiones que son, más bien, preguntas sobre un tema que adquiere vigencia a raíz del proceso de cambio político que se vive a escala regional.

Teorías de la integración: el funcionalismo

Asumiendo que el liberalismo es de los más aceptados paradigmas en el estudio del sistema internacional, pues cuenta con teorías lo bastante amplias a las que siempre se le suma un carácter propositivo, debemos señalar que aquellas no se exoneran de múltiples críticas pues se las considera desde el periodo de la hegemonía realista, como un conjunto de buenas e idealizadas intenciones. Por tal motivo, empezamos señalando que el liberalismo consideró, entre otras cosas, que las dinámicas internas de los Estados condicionaban sus intereses en los distintos niveles en que se desenvuelven, lo cual llevaría a evaluar de manera detallada su comportamiento en los procesos de integración donde participan, sean estos globales, continentales o regionales.

Ahora bien, la integración ha sido definida de múltiples maneras, en consecuencia tiene un carácter polisémico y los sentidos adquiridos por el concepto, están en función de la escuela a la que pertenecen los estudiosos preocupados por el tema. También advertimos que la mayor parte de sus definiciones están inmersas en el estadocentrismo tan propio de la disciplina conocida como Relaciones Internacionales, las cuales consideran al Estado como actor relevante en el proceso de fundación, organización y funcionamiento del Sistema Internacional, y a la integración como un logro de la acción estatal, apoyada en ocasiones por un número bastante reducido de agentes no estatales. De igual manera, la integración como proceso fue una práctica generalizada en distintas partes del mundo luego de la Segunda Guerra Mundial, periodo de la historia reciente que observa el nacimiento de la disciplina Relaciones Internacionales, teniendo al realismo político como paradigma dominante sin olvidar, claro está, el posicionamiento de Estados Unidos como el Estado hegemónico a escala global.

En tanto concepto y proceso, la integración ha estado también desde sus orígenes asociada con las retóricas aspiraciones de alcanzar la paz mundial, las mismas que se fundamentaron en la ideología del multilateralismo, y quedaron objetivadas en las instituciones del orden mundial neoliberal liderado por EE.UU. desde 1945. Como se sabe, el multilateralismo se materializó mediante procesos previamente jerarquizados de tipo regional o subregional, y de acuerdo a los criterios evolucionistas con que se diseñaron y administraron, algunos obtuvieron resultados bastantes importantes en relación a los objetivos originalmente trazados, mientras que otros lograron resultados algo más precarios. Entre los primeros se podría mencionar a la Unión Europea, mientras que entre los segundos se podría considerar a la Comunidad Andina o la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio, teniendo en cuenta que los avances o escasos logros se relaciona con la favorabilidad o adversidad tenidas en el entorno global o regional, o por el cuestionamiento que le hicieron los Estados integrantes del proceso, como fue el caso de los procesos de integración que se han tenido en América Latina (Cerezal, 2013; Vieira, 2008).

Quisiéramos señalar que en medio del impulso dado a los procesos de integración durante la década del cincuenta del siglo pasado, los ya mencionados a Comunidad Económica del Carbón y el Acero, la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio y el Mercado Común Centroamericano y, fueron apareciendo diversas definiciones. Una de las más utilizadas hasta el día de hoy es la que formuló Ernst Haas, quien consideró a la integración como un "...proceso en el que actores políticos de diversos estados son persuadidos a transferir sus lealtades, expectativas y actividades a

un nuevo centro cuyas instituciones procesan o demandan jurisdicción sobre los estados.” (1968, pág. 16)

En esta definición se evidencia un elemento de origen conductista en el estudio de la política internacional, donde la idea de persuasión desconoce otro tipo de factores que influyen en las decisiones de los gobernantes. Sin tener que profundizar en este asunto, se hará mención cómo que con esta definición se desconoce que en la política exterior de los estados con mayores recursos de poder dentro del sistema internacional, estos recursos empiezan a ser instrumentalizados en favor de los intereses de los estados que los poseen y, entre otras cosas, terminan por condicionar las decisiones en política exterior de los estados más débiles.

Si se toma como ejemplo lo sucedido en el orden mundial de posguerra, observamos que en medio de la euforia multilateralista y como parte de una política dirigida a garantizar el funcionamiento del sistema internacional, desde los EE.UU. primero y los estados europeos después, se-organizaron los programas de cooperación o asistencia internacional al desarrollo, como mecanismos que condicionan-las decisiones en política exterior e interna de los países receptores, y tanto los programas como las instituciones, pasaron a desempeñar un importante rol en los procesos de integración iniciados en aquellos años.

Así, resulta importante mencionar que el multilateralismo impulsa una pérdida progresiva de algo tan importante para la existencia misma de los estados, lo cual si bien es cierto llevó a grandes conflagraciones desde su aparición, no es menos cierto que fue parte importante en la eurocentrada organización del moderno sistema internacional: el principio de soberanía nacional. Haas (1968) no oculta sus simpatías por la decreciente presencia de este principio en el funcionamiento de los estados, en su forma de relacionarse con otros y con las instituciones multilaterales.

Debo aclarar que no comparto la idea de que en la Paz de Westfalia, 1648 se gestó el moderno sistema internacional, pero si algo se volvió lugar común dentro de la disciplina fue considerar al Sistema internacional un producto de los acuerdos alcanzados entre los absolutistas estados europeos de aquel entonces. Acuerdos plasmados en distintos tratados donde el principio de la soberanía nacional quedó incorporado como fundamento de las relaciones interestatales, al igual que el principio de la no intervención en asuntos internos de otros estados y el reconocimiento de la extraterritorialidad de las legaciones diplomáticas.

Dejamos para otro momento, el estudio del rol desempeñado por América en la dicho sistema y por ahora lo planteamos como un tema invisibilizado durante mucho tiempo por los estudiosos de las relaciones internacionales. En este momento podríamos señalar que desde América

Latina, hay intelectuales que reflexionan sobre la genealogía del principio de la soberanía nacional, y cómo su estatalizada versión se sostuvo en una carga ideológica y política susceptible de ser instrumentalizada en defensa, por ejemplo, del estado uninacional y monocultural.

Desde una perspectiva cercana a la teoría decolonial, Raúl Prada (2011) considera a los discursos que reivindican dicho principio, como inmersos en las teorías que han legitimado el poder durante los últimos 500-años, habiéndose incorporado en los esquemas de dominación actuantes a escala local y global, muchos de ellos vigentes en la actualidad. La restringida aplicación del principio no logró, por ejemplo, la libertad vía la organización de un estado independiente reclamado por diversas sociedades en los órdenes globales que se han sucedido durante el mencionado periodo, y menos contribuyó a la emancipación de los pueblos sobre los que surgieron ciertos tipos de estado luego de la dominación colonial.

La conclusión es que el principio fue esgrimido para garantizar la pertenencia de los estados a un tipo de sistema internacional, el cual desde sus orígenes estuvo dispuesto a mantener criterios de exclusión y dominación, dirigidos a garantizar la organización colonial de la llamada periferia dentro del sistema. Por eso es que Prada considera que "... la teoría de la soberanía fue la gran arma de la querrela política y teórica en torno de las modalidades de poder de los siglos XVI y XVII" (2011), en los momentos de consolidación del Estado Absolutista añadiría, para que en los dos siglos posteriores y en medio de atroces guerras y no menos peores revoluciones, se diera forma al estado moderno.

Digamos que el tipo de estado moderno surgido en Europa Occidental y América del Norte llegó a constituirse y funcionar bajo el esquema constitucional de repúblicas o monarquías, teniendo un diferenciado tipo de régimen político ya sea parlamentario o presidencial, actuando dentro de un orden mundial hegemónico en la segunda etapa del imperialismo moderno, el cual fue liderado durante el siglo XIX e inicios del XX por Gran Bretaña.

El intergubernamentalismo

El estadounidense Stanley Hoffman propuso en 1966 una teoría para explicar el proceso de integración-que se adelantaba en Europa, centrando su atención en el rol desempeñado por los estados en dicho proceso, la cual pasó a ser reconocida como el intergubernamentalismo. Por ejemplo, Hoffman (1966) consideró como positivas que las restricciones en el uso de la fuerza incorporadas en el derecho internacional, limitaran algunos aspectos vinculados a la noción

tradicional de soberanía, como fue el caso de que todo estado tenía el derecho de usarla con el objetivo de asegurar su integridad territorial o neutralizar una amenaza externa.

Al lado de esto, consideró que los profundos cambios que se iban produciendo en el sistema internacional, llevarían a que la única opción disponible para avanzar en la integración fuera-la voluntad como imperativo moral internalizado en el accionar de-los estados, lo cual los induce a alcanzar determinados intereses que paulatinamente dejan de ser nacionales. Los intereses muchas veces no pueden ser alcanzados actuando de manera individual, señala Hoffman, pero es posible alcanzarlos si los estados deciden ser parte de algún proceso de integración. (Hoffman, 1966, pág. 866)

La renuncia a ejercer algunos de los principios incorporados en la organización westfaliana del sistema internacional, soberanía de los estados en política económica o de seguridad por ejemplo, es lo que reclamaba el autor hace 47 años, lo cual sigue siendo objeto de profundos debates, en algunos casos se ha obtenido vía los procesos de integración multilateral, mientras que en otros a través del bilateralismo. Por último, el intergubernamentalismo no abandona la idea de interés nacional sino más bien amplía el concepto, al incorporar una relacionalidad entre lo nacional y las expectativas trazadas por los medios decisores en-política exterior, por lo tanto, el principio debe incorporarse en los mecanismos de integración a los cuales se desea pertenecer.

En tal sentido, la situación nacional pasó a ser definida como el conjunto de características internas y externas de cada estado, donde las particularidades se definen por la subjetividad de los medios decisores y actores no estatales, entre las que se consideran los valores, opiniones, visiones de la sociedad, como también condiciones objetivas ya sean la organización social y económica, la geografía o los acuerdos con actores externos. La situación nacional debe ser tomada en cuenta para desarrollar la política exterior, y de igual manera esta última deberá responder a la primera con la intención de alcanzarse un equilibrio. Diríamos que de la correcta o incorrecta administración del orden local, depende que pueda convertirse en un importante impulso o un serio obstáculo al proceso de integración. (Hoffman, 1966, pág. 869)

La forma en que el interés nacional fue definido resulta relevante para el ensayo, pues permite identificar el proceso de construcción de esos intereses, mientras se analizan-las decisiones en política exterior tomadas por los países comprometidos. Aunque no es un tema considerado de manera original, podemos afirmar que proyectos de integración como el MERCOSUR o la CAN, se están construyendo sobre una lógica intergubernamental pues la voluntad de los Estados miembros es hasta el día de hoy el fundamento de toda decisión, lo cual explica que no se le hayan dado

funciones específicas a un ente supranacional, a pesar de contar con un diseño institucional bastante avanzado.

Un aspecto realmente interesante en la propuesta elaborada por Hoffman (1966), es que el proceso de integración avanza con mayor rapidez cuando se toman decisiones en la llamada “baja política”, sin embargo, cuando llega el momento de tomar decisiones de “alta política”, casi siempre se presentan contingencias y será en este momento en que la negociación adquiere importancia para los actores directamente involucrados. Sobre la base de haber analizado experiencias previas, Hoffman consideró que la baja política quedó constituida en el mecanismo mediante el cual la integración puede profundizarse, pues aquí la negociación se ligaba a una especie de minimalista voluntad de los estados integrantes del proceso.

Es preciso aclarar que las experiencias observadas en distintos proyectos, también podrían analizarse bajo el supuesto teórico de formas de integración que traspasan las posibilidades de la administración estatal. Lo señalamos pues es fácil advertir que la baja política, muchas veces adquiere dimensiones no contempladas en los acuerdos interestatales de carácter macro, lo cual agudiza la percepción de lo inútiles que resultan aquellos, mientras que la alta política al ser parte de las llamadas políticas de estado, trasciende aspectos de la simple coyuntura para dar paso a negociaciones y acuerdos que, en algunos casos, pueden llegar a comprometer el sistema internacional en su conjunto.

El intergubernamentalismo liberal

Andrew Moravcsik (1994) retoma parte importante de los postulados de Hoffman (1966), y en varios trabajos publicados en la década del 90 actualizó-la teoría, la cual pasó a denominarse “intergubernamentalismo liberal”. Moravcsik profundizó en el estudio del surgimiento y organización de los intereses nacionales, resaltando el papel que desempeñan diversos agentes y actores no estatales en la organización de las preferencias del estado con respecto a la integración. Esto significaría que la presencia y participación de actores no estatales en la elaboración e implementación de una política exterior, conlleva el intento-por otorgarle contenido democrático a una política pública, la exterior, donde el consenso entre actores y agentes de distinta procedencia ha sido muy difícil de lograr.

Según este autor, la relevancia que adquieren los grupos de interés es producto de un sistema internacional preocupado por la responsabilidad de los gobernantes ante sus electores, diríamos que la tan de moda “rendición de cuentas” hace su aparición en la política exterior impulsada, claro está,

por las organizaciones multilaterales, mostrando así la importancia de tomar decisiones medianamente consensuadas. Con la incorporación de este procedimiento, se contribuye a la consolidación de la democracia en los países involucrados en cualquier proceso de integración.

Según el intergubernamentalismo liberal existen dos tipos de actores e instituciones que interactúan dentro de cada estado. Por un lado, está el ejecutivo como eje articulador de lo que podríamos llamar políticas públicas, siendo el que diseña, organiza e implementa la política exterior, y logra constituirse como el máximo responsable en llevar adelante las negociaciones y alcanzar los acuerdos-dentro del sistema internacional. Por otro lado, se tiene un conjunto de grupos de interés integrado por los partidos políticos, parlamentarios, integrantes del mismo gobierno actuando en instituciones tanto públicas como privadas, gremios empresariales, ciudadanos y electores, estos tres últimos agrupados de manera muy genérica en la controvertida sociedad civil, y donde el apoyo de todos o parte de ellos, puede ser determinante en el logro e implementación de acuerdos con otros estados. (Moravscik, 1994)

En la misma línea de razonamiento se ubica Olivier Dabène (2009), quien considera a la integración como un proceso donde interactúan unidades políticas de diverso nivel, subnacionales, nacionales o transnacionales, las cuales están motivadas por la presencia de actores “... que comparten ideas comunes, establecen objetivos, y definen métodos para alcanzarlos, y al hacerlo, contribuyen a la construcción de una región” (pág. 11). En esta argumentación encontramos hasta tres elementos que le dan contenido a la definición mencionada. El primero sería que el proceso de integración incorpora una variedad de actores que pueden ser públicos y privados, participando tanto desde el estado como desde la sociedad con una diversidad de agendas. El segundo es que la integración se puede alcanzar con la implementación de una estrategia previamente elaborada, o de una contingencia que obliga a los participantes a incrementar la velocidad de las negociaciones y la obtención de los acuerdos. El tercer elemento es sumamente valioso, pues es la responsabilidad que trae consigo la fundación de instituciones acordes, claro está, a los regímenes vigentes (Dabène, 2009).

Ahora bien, debemos considerar que el intergubernamentalismo parte de una visión liberal en el estudio de la política de poder, la cual estaría basada en una reciprocidad asimétrica que se sustenta, no en la amenaza a partir de la maximización y utilización de los recursos con que cuentan los estados, sino en la exclusión de aquellos actores que mayores dificultades ponen en el proceso. *“Esta reciprocidad asimétrica es, en sí misma, sustentada por relaciones de interdependencia tanto económica, pero por*

sobre todo, por crecientes niveles de interdependencia estratégica”, señala Rafael Sánchez (2002, pág. 49), lo cual condiciona aún más la necesidad de la integración.

En cuanto a las negociaciones en condiciones de asimetría, el autor se refiere a las que se establecen con estados que cuentan con mayores recursos de poder, son las que determinan el grado de institucionalidad y el apoyo político a cualquier proceso de integración regional. Los estados pequeños sólo tendrían que aceptar este tipo de acuerdos asimétricos por el temor a ser excluidos, ¿Tratado de Libre Comercio de América del Norte por ejemplo?, pues en un sentido muy realista les traería pérdidas en su desempeño interno. Sostiene Rafael Sánchez (2002) que esta amenaza de exclusión funcionaría de manera real, cuando existe interdependencia económica, política o estratégica, y los estados pequeños ya sea por su posición dentro del proceso o su grado de participación en el sistema, no cuentan con márgenes de acción suficientes que les impida cooperar en el proceso integracionista.

Recapitulando entonces, el intergubernamentalismo considera como variables independientes las preferencias e intereses de los estados, mientras que variables dependientes serían los procesos de integración en donde participan quienes están interesados en ser parte de una comunidad de estados. Los procesos de integración se desarrollan, obtienen avances como también sufren retrocesos, en tanto son resultado de las negociaciones entre los estados más fuertes y la convergencia o divergencia de sus intereses políticos con los de los Estados más débiles.

Es posible también constatar que en las negociaciones se siguen manifestando los recursos de poder, los cuales mantendrían su vigencia en la organización y funcionamiento del sistema internacional, al mismo tiempo que los intereses estatales siendo aún nacionales, pues buscan siempre la proyección regional o global del Estado Nación donde se originan, pasan a jugar un rol determinante en el desarrollo de la integración por encima, inclusive, del liderazgo supranacional o hegemónico.

La perspectiva liberal considera que debido a su vinculación con los intereses y voluntad estatales, la integración no tiende a incrementarse de manera lineal sino que muchas veces se ocasionan retrasos producto de la acción política de los actores. Los retrasos en el proceso dependen de los aspectos contenidos en las negociaciones, pues los medios decisores pueden encontrarse con aspectos en que los intereses de los comprometidos no convergen, lo cual complica las posibilidades de alcanzar compromisos de mandato imperativo. Aunque es bastante visible en su funcionamiento, pues el sistema internacional muchas veces ha tropezado con la escasa operatividad de los mandatos,

no es menos cierto que su ausencia en los procesos de integración contribuye al surgimiento o agravamiento de una crisis.

Ahora bien, pese a los importantes avances obtenidos en la organización de un sistema internacional basado en los principios de la interdependencia asimétrica, a lo cual debemos sumarle el funcional debilitamiento del concepto de estado – nación a raíz de la globalidad liberal, muchos de los involucrados en esta nueva etapa de la historia de la humanidad, se mantienen firmes en defensa de los principios con los cuales justifican su derecho a una actuación independiente en el Sistema Internacional.

Este sería el motivo por el cual algunos estados pretenden aprovecharse de los distintos beneficios que la integración genera, comprometiendo lo menos posible la soberanía estatal sobre la base de decisiones de carácter unilateral. Es una maniobra de tipo utilitario en las relaciones interestatales, pues dichos estados conservan su margen de actuación esgrimiendo el principio de soberanía nacional casi absoluta, forzando a tomar decisiones por la vía del consenso pero sin hacer explícito el compromiso de que las decisiones deban cumplirse por todos.

Conclusiones

Si en algunas regiones del mundo, la integración casi siempre aparece como un proceso inacabado, Región Andina por ejemplo, en el campo conceptual no lo es menos. Quizá lo dinámico de la política internacional y los cambiantes intereses de los estados, le trae serios problemas a uno de los paradigmas, el liberal, que mayor preocupación ha mostrado por entenderla, definirla y por haber participado en el diseño de distintos procesos (oración muy confusa). El neofuncionalismo de Haas (1968) y el intergubernamentalismo de Stanley Hoffman (1966),-continuando con su versión liberal propuesto por Moravcsik (1994) y Dabène (2009), brindan una serie de herramientas muy útiles en el estudio de los procesos de integración, puesto que permiten identificar la forma como se diseñan y organizan los intereses de los estados. Sin que algunos de estos abandonaran el sostenimiento de principios como el de soberanía nacional, además que siempre lo evidencian, para el liberalismo la integración se constituyó en un escenario desde el cual se podían prevenir conflictos, a partir de la confluencia de intereses vistos de manera original como divergentes.

Según el paradigma liberal, es al implementarse la política exterior que los intereses tienden a manifestarse como instrumentos de apoyo dentro del proceso integracionista, teniendo en cuenta que las negociaciones con otros estados en la región, se hacen en condiciones de mayores, similares o menores recursos de poder. Concluimos señalando que Latinoamérica no ha sido ajena a la

proliferación de los esquemas que perseguían la integración regional, pues aquí tuvimos una serie de procesos que tenían como objetivo integrar subregiones dentro de la misma, con el fin de afrontar en bloque los problemas comunes y lograr un nivel óptimo de desarrollo.

Así es que surgieron iniciativas como la ALALC en 1960, la Comunidad Andina en 1969, la ALADI EN 1980 y el Mercado Común del Sur en 1990, las cuales buscaron primero la integración económica de subregiones dentro del continente, integración que se trasladaría a otros campos y que con el tiempo podría incluir a más estados de la región. Sin embargo, estos procesos se han enfrentado a múltiples obstáculos políticos y técnicos que no han permitido su consolidación y mucho menos su ampliación, lo cual debe ser objeto de otro trabajo.

Bibliografía

Cerezal, M. (2013). "Dialéctica de la integración latinoamericana". En *Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo. Alternativas al capitalismo-colonialismo del siglo XXI*. Quito: Fundación Rosa Luxemburgo.

Dabène, O. (2009). *The Politics of Regional Integration in Latin America: Theoretical and Comparative Explorations*. New York: Palgrave Macmillan.

Haas, E. (1968). *The Uniting of Europe: Political, Social and Economic Forces, 1950–1957* (2da ed.). Stanford, CA: Stanford University Press.

Hoffman, S. (1966). "Obstinate or Obsolete? The fate of the Nation-State and the case of Western Europe". *Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 95 (3).

Moravcsik, A. (1994). "Why the European Union Strengthens the State: Domestic Politics and International Cooperation". Obtenido de Working Paper Series #52, Center for European Studies, Harvard University.: <http://aei.pitt.edu/9151/1/Moravcsik52.pdf>

Prada Alcoreza, R. (2011). "Horizontes de la descolonización y del Estado plurinacional. Ensayo histórico y político sobre la relación de la crisis y el cambio". Obtenido de [www. http://rosalux-europa.info/userfiles/file/Prada](http://rosalux-europa.info/userfiles/file/Prada)

Sánchez, R. (2002). "El Sistema de Integración Centroamericana como el producto del regateo asimétrico entre Estados: Una perspectiva intergubernamentalista de la integración regional". Obtenido de http://www.iadb.org/intal/intalcdi/integracion_comercio

Vieira, E. (2008). *La formación de espacios regionales en la integración de América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello-Pontificia Universidad Javeriana.

Los desafíos de la política exterior chilena: El nuevo panorama de poder mundial

Alberto Sepúlveda Almarza *

Resumen: El ensayo se refiere al nuevo panorama de poder mundial y a sus consecuencias en las relaciones internacionales de Chile.

El autor analiza las principales tendencias que surgieron de la expansión entre 1879-1884, en el plano de las alianzas militares y la política exterior chilena frente a los países vecinos. A su entender el moderno cuadro de poder mundial obliga a establecer otros conceptos estratégicos y un nuevo diseño en la organización de la diplomacia nacional.

Palabras clave: Chile, política exterior, alianza militar, relaciones diplomáticas

Abstract: The following essay deals with the modern world power system and its consequences for the Chilean foreign relations. The author analyzes the main military and diplomatic features that appears in Chile after its territorial increase during the 1879-1884 years, and the strategies that Chile developed to overcome the menaces of a new war with Bolivia and Peru, and eventually Argentina.

At the same time the author deals with the economic globalization of present times and suggest that Chile must modernize its view of the foreign relations.

Keywords: Chile, foreign politics, military alliance, diplomatic relations

* alberto.sepulveda.almarza@gmail.com

Asociación Chilena de Especialistas Internacionales. Chile.

Metodología

Este ensayo es consecuencia de la reflexión de toda una vida dedicada a los estudios internacionales y a la política exterior de mi país, Chile.

Aquí me refiero a hechos y situaciones conocidas por un lector medianamente informado y mi labor ha sido, simplemente, la de ligarlos y sacar conclusiones. Es indudable que en esa etapa final, las conclusiones, puede haber diferencia de opiniones y es bueno que así sea ya que abrimos y enriquecemos el debate.

Por todo lo dicho evitamos las citas, gráficos y cuadros estadísticos, ya que le restan amenidad a la lectura. Y, a veces, distraen sobre los aspectos principales que el autor desea resaltar y surgen polémicas apasionadas sobre temas secundarios.

Introducción

La política internacional de Chile tiene por objeto ayudar al desarrollo y la modernidad del país y para ello debe cumplir con una serie de requisitos:

1.- Obtener la paz y la ausencia o disminución de relaciones conflictivas con uno o varios países.

Ello implica negociar pacíficamente los diferendos y adoptar una actitud pragmática frente a las diversas concepciones ideológicas, doctrinarias o religiosas que propicien otros gobiernos.

Es indudable que Chile debe propender a la globalización de principios como la democracia, los derechos humanos, y otros que forman parte de nuestra cultura. Pero debe hacerlo pacíficamente y en forma gradual, reconociendo las limitaciones de nuestro poderío.

De ahí que la diplomacia más recomendable sea la de bajo perfil.

2.- La profundización del modelo de apertura económica internacional. Esta receta ha permitido que Chile en el año 2013 sea el país que tiene la mayor cantidad de Tratados de Libre Comercio (TLC's) del planeta y sea una de las economías más abiertas del mundo.

Hoy nuestros principales compradores son la Unión Europea (UE), China, Japón, Estados Unidos y América Latina. Obviamente un mercado tan diverso requiere de una fina estrategia para evitar vernos comprometidos en las disputas entre países o regiones.

La consecuencia de la inserción en la economía mundial ha sido el vertiginoso crecimiento de Chile en los últimos años. Hemos pasado de tener menos de 5.000 dólares per cápita en 1885 a más de 20.000 en el 2013. De seguir con esta tendencia antes de veinte años habremos superado el ingreso per cápita de Estados Unidos. Por supuesto que siempre hay piedras en el camino y el crecimiento del

PIB está sometido a alzas y que, en la medida, en que un país se enriquece las tasas tienden a moderarse. Así y todo el panorama económico de Chile, en las próximas décadas, se ve auspicioso.

Por otra parte, el país encabeza América Latina en una gran cantidad de variables como apertura económica, nivel educacional, baja corrupción y criminalidad, etc. Prácticamente en todos los indicadores económico-sociales Chile se encuentra en el liderazgo en la Región y en algunos casos supera a España, Francia, Italia y Portugal.

De ahí, que uno de los desafíos que enfrenta la política exterior es ayudar a consolidar este cuadro virtuoso.

3.- Estamos viendo algo más que una crisis económica en Estados Unidos y en la Unión Europea. Es el fin de la hegemonía del hombre blanco. Hoy el centro dinámico del planeta se encuentra en Asia y en pocos años más China desplazará a Estados Unidos como la principal superpotencia mundial y atrás vienen India e Indonesia.

Mientras Estados Unidos y la UE están endeudados, con altos niveles de desempleo y economías que languidecen, existe un fuerte crecimiento en África y América Latina.

El cuadro mundial de los últimos cinco siglos- la hegemonía del Occidente, los europeos y sus sucesores los Estados Unidos- hoy agoniza. El siglo XXI verá bruscas alteraciones en el sistema de poder tradicional y ello acarrea transformaciones profundas que pueden llevar a conflictos que esperamos que puedan negociarse pacíficamente. Surgirá una nueva estructura en la economía, en el sistema monetario, en los organismos internacionales y también en el Derecho que es una herencia de la supremacía europea del ayer.

Y Chile, si desea seguir creciendo, debe adecuarse a un escenario global cambiante y, por ende, inestable.

Es en base al panorama reseñado como debemos analizar nuestras relaciones internacionales, entre ellas, las vecinales.

Las dos visiones de la política exterior chilena

En los últimos doscientos años los latinoamericanos hemos estado centrados en los procesos de crear el Estado, la nacionalidad y fijar las fronteras. Y esta situación implicó una autoafirmación ante el vecino, especialmente entre los herederos de España que tenían una historia común, una misma lengua y élites que tenían similitud étnica.

Es así, entonces, que el nacionalismo que se creaba tenía por objeto diferenciarse de los vecinos. Por ello las tensiones y, a veces, guerras originadas por la delimitación de las fronteras. Más

aún, la política exterior y de seguridad estaba centrada en el posible conflicto armado con el país o países vecinos.

Los estados latinoamericanos desde su independencia carecieron de una política mundial, nicho reservado a las grandes potencias.

En el hecho las relaciones con Estados Unidos y Europa eran básicamente defensivas. De ahí principios como la no intervención en los asuntos internos, la autodeterminación de los pueblos o el no uso de la fuerza para cobrar las deudas que forman parte del Derecho Internacional Latinoamericano y ahora del consenso mundial.

Las relaciones vecinales de Chile han participado de las premisas que hemos señalado.

La otra visión, la globalizadora, es la que predomina hoy en la escena planetaria.

El fin de los Imperios Coloniales, el término de la Guerra Fría, las Tecnologías de la Información, la mejoría y abaratamiento de los sistemas de comunicación, sean aéreos, terrestres o marítimos, han facilitado el comercio internacional y el flujo financiero, y ha ido surgiendo un sistema económico mundial.

Al mismo tiempo, el fin del colonialismo y de los regímenes comunistas totalitarios ha incorporado al mercado mundial a cerca de tres mil millones de nuevos consumidores, ávidos de superar la pobreza y gozar de la prosperidad de los países capitalistas desarrollados.

Incluso los sistemas comunistas asiáticos como China o Vietnam han fomentado la economía de mercado reemplazando sus modelos totalitarios por otros autoritarios, más flexibles y propiciadores del capitalismo. Sólo Cuba y Corea del Norte mantienen modelos más ligados al “socialismo real” de otrora, pero también en esos casos hay movimientos de reforma.

La moderna política exterior de Chile ha adoptado, con entusiasmo, la estrategia globalizadora con el fin de alcanzar la modernidad y el desarrollo en el menor tiempo posible.

Ello implica el abandono de las tesis nacionalistas del siglo XIX. Y, en el caso de los países vecinos, la búsqueda de la paz, el establecimiento de lazos comerciales y la aspiración a que el Cono Sur se convierta en una zona de paz y prosperidad.

Por ello la paciente diplomacia de ir superando los diferendos de fronteras y la hostilidad del pasado con Argentina, Bolivia y Perú para transformarnos en amigos, socios y aliados para enfrentar juntos la nueva realidad de poder mundial. Es, como puede suponerse, un proceso que todavía está en marcha, con altos y bajos.

1879-1884: Los años que marcaron las relaciones vecinales de Chile

En 1879 el general Julio A. Roca dirigió la “Campaña del Desierto” por la cual finalmente el ejército argentino derrotó a los indígenas de la Patagonia, culminando la conquista del enorme territorio que se extendía desde Buenos Aires al Río Negro.

Terminada esa etapa no existía un poder aborigen que impidiera que los argentinos llegaran al Cabo de Hornos. Sin embargo, en el Estrecho de Magallanes los esperaban los chilenos, sitos en Punta Arenas y dueños de una poderosa flota naval.

En el mismo año (1879) se inició la Guerra del Pacífico que culminó con el triunfo de Chile y que llevaría a la expansión geográfica por el norte hasta Tacna, primero, y finalmente hasta Arica. Los derrotados, Bolivia y Perú, perderían los territorios de Antofagasta y Tarapacá.

En 1881, ocupada Lima por los chilenos, se firmó un tratado de límites con Argentina por el cual se reconoció la soberanía de Chile en el Estrecho de Magallanes, en la mitad de la Isla Grande de Tierra del Fuego y de todas las ubicadas al sur de Canal del Beagle, hasta el Cabo de Hornos. Chile, por su parte, renunció a la mayor parte de la pampa patagónica.

Este tratado ha sido muy criticado en ambos países. En Argentina por haber cedido los pasos marítimos que comunican el Pacífico Sur con el Atlántico Sur. En Chile se menciona que “se entregó la Patagonia”.

Para entender lo ocurrido conviene recordar la situación existente en la época. Chile tenía superioridad militar y naval pero no había culminado las hostilidades con Perú. Todavía se libraban intensos combates en la Sierra, en lo que los peruanos llaman la “Campaña de La Breña” y no era sensato añadir a Argentina a la lista de los beligerantes. En el caso argentino pesó su debilidad naval y la posibilidad que Brasil aprovechara las hostilidades para obtener territorios en el norte argentino.

De ahí la sensatez del Tratado de 1881.

En 1884 culminó la “Pacificación de la Araucanía”, después de una campaña militar que finalmente sometió al mapuche, algo similar a lo ocurrido con la “Campaña del Desierto” del general Roca, allende los Andes.

En 1883 se firmó el Tratado de Ancón con Perú por el cual cede Tarapacá y queda en suspenso el status de Tacna y Arica que solamente se despejará en 1929.

En 1884 se firma una tregua con Bolivia que abrirá el camino para la cesión definitiva de Antofagasta en 1904.

En cinco años (1879-1884) Chile unificó su territorio, desapareciendo la región dominada por los mapuches que venía desde la Colonia y se extendía des Concepción hasta Valdivia; incrementa el

reconocimiento a su soberanía desde Chiloé hasta el Cabo de Hornos y se expande por el norte hasta Tacna, primero y finalmente Arica.

Ha sido el crecimiento geográfico más rápido y extenso en nuestra Historia y se realizó por la fuerza o la amenaza del uso de la fuerza. Obviamente esta situación ha marcado nuestras relaciones vecinales por las décadas que siguieron a 1884

Con Perú y Bolivia vino la etapa de sellar los acuerdos de fronteras en paz, evitando una guerra de desquite aprovechando alguna crisis económica o política en Chile, situación que estuvo a punto de producirse en Agosto de 1975 cuando el Presidente del Perú, General Juan Velasco Alvarado, dio la orden de invadir Arica. La intervención de Estados Unidos llevó al derrocamiento de Velasco y al fin de la amenaza bélica.

Con Perú la fijación de la frontera terrestre llevó desde 1883 hasta 1929 y luego, para afinar los detalles pendientes, a un nuevo tratado en 1979.

Sin embargo, todavía hoy (2013) hay materias pendientes a resolverse en un arbitraje por la delimitación marítima en la Corte Internacional de Justicia de La Haya, en el cual se incluye una diferencia de metros en la frontera terrestre, sobre si el límite es el “ Hito Uno” (Posición chilena) o “La Línea de la Concordia” (Postura peruana).

Con Argentina en la década de 1990 se zanjaron, por acuerdo de los Gobiernos, 22 de los 24 diferendos y posteriormente el arbitraje sobre Laguna del Desierto selló el desacuerdo número 23. Tanto en materia terrestre como marítima las fronteras están claras, salvo una pequeña parte de los Campos de Hielo Sur. El problema es que los glaciares se mueven dificultando la fijación de hitos. Por otra parte existe la posibilidad de que, derretido el hielo, Argentina aparezca con costa en el Océano Pacífico, situación que obligaría a una renegociación de la frontera.

Ahora tenemos que prepararnos para la gran negociación que se viene: La delimitación del Continente Antártico.

El crecimiento económico mundial lleva a una escasez de recursos naturales y ello está poniendo en jaque el status del Ártico y de la Antártica. Es así que países como Rusia, Estados Unidos, Noruega, Canadá y otros están disputando los mares bajo el Polo Norte. En Asia, China, Japón, Filipinas, Vietnam, Taiwán, Indonesia y otros se está debatiendo sobre la posesión de islas e islotes que proyectan enormes extensiones de Zonas Económicas Exclusivas (ZEE).

Es obvio que el “congelamiento” del Tratado Antártico, es decir, la suspensión de la explotación de los recursos naturales del continente blanco y de las reclamaciones de soberanía, tienen sus días contados. Y, en este caso, se abre la disputa de territorios por varios Estados. Chile y

Argentina se encuentran en esa situación y con ello se abre la gran negociación por el nuevo estatuto de la Antártida.

La estrategia de alianzas militares de Chile

Terminada la Guerra del Pacífico nuestro país enfrentó, por décadas, la amenaza del “cuadrillazo” o Hipótesis Vecinal 3 (HV3), es decir la posibilidad de un ataque conjunto de Argentina, Bolivia y Perú para incrementar sus territorios a costa nuestra.

Como consecuencia, La Moneda estableció alianzas tácitas con los estados que tenían problemas de fronteras con nuestros países vecinos. Así surgió una estrecha colaboración con Colombia y Ecuador donde misiones castrenses chilenas contribuyeron a la profesionalización del Ejército y la Marina de esas naciones. Con Brasil se mantuvo una estrecha colaboración diplomática en materias políticas y de seguridad.

Como es de suponer Argentina, Bolivia y Perú adoptaron una postura similar en el campo militar.

Así, pues, se formaron dos bloques en América del Sur cuyo equilibrio de poder contribuyó a mantener la paz en la Sub-Región

Después de la Segunda Guerra Mundial, el garante de las fronteras americanas fue Estados Unidos y su papel devino decisivo para impedir una guerra entre Perú y Chile, en 1975, y entre Argentina y Chile, en 1978. En ambos casos los Presidentes de los países vecinos citados, dieron la orden de invadir nuestro país, aprovechando la debilidad militar, consecuencia de décadas de reducción de los gastos de defensa y el enorme aislamiento diplomático en que se encontraba el Gobierno del General Pinochet que inducía a pensar, en Lima y en Buenos Aires, que los organismos internacionales regionales (OEA) y mundiales (ONU) no condenarían la agresión.

En nuestros días los bloques del siglo XIX y primera mitad del XX ya no tienen vigencia. Estados Unidos ha abandonado su interés prioritario por América del Sur, gracias al término de la Guerra Fría y no se ven posibles herederos de su hegemonía en el continente. Se ha pensado en Brasil, pero ese país está muy lejos del poderío económico, demográfico y militar de EEUU. Y tampoco ha demostrado mayor interés en asumir los elevados costos que implica una situación de superpotencia regional.

Por otra parte, tal como se ha mencionado, emerge el Asia, en especial China como la próxima superpotencia mundial y más atrás están India, Japón e Indonesia. Esta nueva situación de poder planetario está favoreciendo la creación de nuevas estrategias en América Latina como contrapeso y

surgen CELAC y UNASUR, un nuevo tipo de colaboración con Estados Unidos, especialmente mediante la firma de Tratados de Libre Comercio (TLC) y de algunos países en la Alianza Trans Pacífico. Todo ello sin excluir los acercamientos a Europa, África y Asia.

En otras palabras la Región comienza a abandonar las antiguas rivalidades internas, reduciendo las posibilidades de guerra y pasando a una estrategia de mayor colaboración para enfrentar la cambiante situación mundial.

Las nuevas tendencias

América Latina, en especial América del Sur, está en un proceso sostenido de alto crecimiento del PIB desde hace más de una década y se observan tres modelos político-económicos:

a-Los países del ALBA

Se trata de Venezuela, centro del sistema, Bolivia, Cuba, Ecuador, Nicaragua, y, en forma parcial, Argentina. Se definen ideológicamente como socialistas, partidarios de un importante papel del Estado en la economía. En materia internacional son críticos de EEUU pero sin llegar a una situación de confrontación. No tienen una actitud positiva frente a los procesos de globalización de las empresas internacionales y, por el contrario, mantienen una política proteccionista en los rubros económicos

b.-Mercosur.-

Son miembros plenos Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela; asociados Bolivia y Chile.

Los plenos coinciden en la necesidad de proteger la industria nacional mediante aranceles altos, en una negociación conjunta de TLC, es decir ningún país puede negociar por su cuenta. En materia de política exterior se respeta la autonomía de los países. Hay también mecanismos de cooperación cultural, política, parlamentaria y de seguridad.

En la actualidad hay críticas de Paraguay y Uruguay ante su escasa participación en la fijación de reglas que, de hecho hasta el momento, han sido fijadas por Argentina y Brasil.

Hay propuestas recientes de la diplomacia peruana de unir la Comunidad Andina (CAN) integrada por Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú con Mercosur creando una institución sudamericana. En Mercosur soplan vientos de cambio.

El reciente ingreso de Venezuela a Mercosur hace borrosa la división que había entre ALBA y Mercosur y algunos temen una mayor ideologización. De hecho, ya hay sugerencias para que Bolivia cambie su status de observador a miembro pleno contribuyendo a reforzar el papel del gobierno bolivariano. Brasil, por su parte, ya está en conversaciones individuales con la Unión Europea para mejorar sus vínculos económicos y ha manifestado su interés de integrarse como observador al Arco del Pacífico. Paraguay y Uruguay desean negociar TLC's fuera del contexto de Mercosur.

Por otra parte, es indudable que el ingreso de Venezuela, como miembro pleno, con su gran mercado consumidor y débil capacidad manufacturera abre grandes perspectivas a los industriales de Argentina y Brasil.

c.-La Alianza del Pacífico.-

Integrada por Chile, Colombia, México y Perú. Todos tienen un modelo sustentado en la integración a la economía global y con apoyo a la empresa privada, un papel limitado del Estado, la búsqueda de TLC's y el abandono de prácticas proteccionistas.

Chile y México son los países del mundo con la mayor cantidad de TLC's; Colombia y Perú están siguiendo una estrategia similar. Los países del Arco han integrado sus Bolsas de Comercio y aspiran a crear una zona de libre comercio profundizada en la cual exista movilidad laboral y una coordinación de sus políticas económicas y educacionales. Han pedido su ingreso a la Alianza como observadores, a Costa Rica, España, Panamá y Portugal, Japón, Canadá y más de una decena de otros países.

La Alianza se proyecta al Asia y aspira a generar mayores vínculos con países de esa área. También está en conversaciones para complementarse con la Alianza Trans Pacífico, una iniciativa propuesta por el Presidente Obama, de Estados Unidos quien ha señalado que su país pertenece al Pacífico, abandonando la tradicional prioridad relaciones con Europa. La Alianza Trans Pacífico implica una coordinación política económica de Washington con Australia, Corea del Sur, Japón, Malasia, Nueva Zelanda, Vietnam Singapur y otros con el Arco al cual hemos hecho referencia.

Conclusiones

Queremos terminar indicando que estamos ante un enorme reajuste del panorama de poder mundial y Chile forma parte de esta tendencia. Y de ahí su rediseño de las prioridades de su política exterior pasando del cambio del nacionalismo del pasado a su incorporación al proceso de globalización regional y planetaria

A lo largo de estas páginas hemos analizado las dos grandes tendencias que marcan nuestra Historia Diplomática.

La primera que podemos incluir, grosso modo, entre 1879 hasta casi nuestros días, se refiere al desafío de consolidar nuestros límites con los países vecinos, situación consolidada con Argentina, a punto de cerrarse con Perú, después del fallo de La Haya y jurídicamente, pero políticamente en una situación de divergencia con Bolivia. Durante gran parte de ese período la guerra contra uno o todos los vecinos estuvo latente.

La segunda etapa, la actual, habría que enmarcarla desde 1990 año en que se inicia una dinámica expansión económica internacional de Chile y ello implica una estrategia marcada por la superación de los diferendos con los países vecinos buscando consolidar alianzas que puedan llevar a un diseño similar de las estrategias de desarrollo y a fomentar las inversiones de empresas. Es así que nuestro país es uno de los principales inversionistas en Argentina y Perú. Con Bolivia no se ha podido avanzar debido a la demanda permanente de sus Gobiernos de obtener un acceso al mar, revisando el Tratado de 1904.

A partir de 1990 se consolida la primacía de la economía sobre la política en las relaciones internacionales, situación que se grafica en el estilo diplomático de bajo perfil, en la subscripción de Tratados de Libre Comercio (TLC's) y Acuerdos de Complementación Económica (ACE) con la mayoría de los países del planeta. Y, por otra parte, surge el fenómeno de las grandes empresas transnacionales chilenas.

Hoy el monto de las inversiones de capital privado de nuestro país en el exterior supera los 60.000 Millones de dólares.

Entre 1990 y 2010 la diplomacia nacional se movió entre las dos tendencias reseñadas: la nacionalista y la globalizadora. Pero, tal como hemos señalado, la estrategia buscaba terminar con los roces y diferendos con nuestros vecinos para pasar de potenciales enemigos a socios. Podemos indicar que, a contar de 2010, los problemas con Argentina y Perú han disminuido en forma considerable y sólo queda por superar las dificultades de nuestras relaciones con Bolivia.

Ahora nuestra diplomacia debe adecuarse a los enormes cambios en el poder planetario y ello obliga a diseñar estrategias de política mundial.

Sistema tonal vs sistema atonal: Reflejo del pensamiento filosófico

Ana María Castellón *

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo comparar el sistema de música tonal con el sistema de música atonal, y entender cómo el cambio en las ideas filosóficas a partir del siglo XIX se ve reflejado en el modo de entender y escribir la música contemporánea. Para alcanzar este objetivo, se comenzará por definir tanto lo que es la tonalidad como la atonalidad. Además, se realizará un breve análisis de los cambios estéticos y la manera de ver el mundo a partir de las nuevas ideas filosóficas basadas en el racionalismo, el positivismo y el subjetivismo. Encontraremos así la relación de los conceptos de “Libertad”, “Belleza” y “Mensaje” que, a partir de los acontecimientos históricos y los cambios de mentalidad, se transmiten a través del arte, concretamente de la música.

Palabras clave: música tonal, música atonal, música contemporánea, filosofía

Abstract: The objective of this article is to compare the tonal and atonal music systems, and understand how the change in the philosophical ideas from the nineteenth century on is reflected in the way of understanding and writing contemporary music. To reach this goal we will define tonality and atonality. Additionally we will analyze the aesthetic changes and the transformation of the worldview through the new ideas based on rationalism, positivism and subjectivism. We will find the relationship between the concepts of liberty, beauty and message that are transmitted through art, specifically by the means of music, throughout historical events and ideological changes.

Keywords: tonal music, atonal music, contemporary music, philosophy

* anamacastellon@gmail.com

Universidad de Los Hemisferios. Quito, Ecuador.

Piston describe la tonalidad como “relación organizada de tonos con un centro tonal y otros tonos que los sostienen y tienden a éste de una u otra forma” (Piston, 1959, pág. 29). Su término contrario vendría a ser la atonalidad, definida por el *Akal/New Groove* como el “término que se aplica a la música que no es tonal” (“Akal/New Groove Dictionary”), es decir a aquella que no tiene un centro tonal hacia el cual dirigirse. Sin embargo, para compositores como Arnold Schoenberg, lo atonal es más que la atonalidad (González, 2009); implica dar nuevas propuestas y abrir caminos en lo que “nunca antes había sido escuchado”.

La música tonal es de tal manera relevante, que lleva ya más de cuatro siglos en vigor. Basta con encender la radio y escuchar cualquier estación, para notar que es el tipo de lenguaje utilizado por la música popular. Por su parte la música atonal es la que, a partir del siglo XX, ha buscado romper con lo establecido, acabar con los paradigmas propuestos en el campo musical y crear un lenguaje propio y distinto al que se venía utilizando desde la antigüedad.

La música tonal, especialmente durante los siglos XVII, XVIII y XIX, buscaba la belleza y perfección en la armonía, el orden, y principalmente en la sensibilidad estética. Estaba basada en el predominio de un parámetro musical específico determinado por el Temperamento igual. Sin embargo, a principios del siglo XX, Schoenberg resalta la idea de que la tonalidad no es más que una convención y, por lo tanto, puede ser sustituida por otras formas nuevas. De esta manera, las disonancias pueden considerarse como algo completamente natural, igual de importantes que la consonancia o armonía que se venían utilizando hasta la época. A partir de entonces, se empezaron a explorar nuevos tipos de lenguaje, nuevas propuestas que partían del sistema temperado mediante el cromatismo (que poco a poco va desviando la atención del centro tonal), y mediante la exploración en otros sistemas de afinación que aporten con nuevas ideas para la interpretación y composición musical (Guerra Rojas, 2010).

Esta ruptura con la tradición de tantos siglos no se dio solamente en el campo de la música, sino que afectó al arte en general. La literatura empieza a dedicarse a géneros narrativos que se enfoquen en la realidad más cruda del hombre (Por ejemplo se puede citar la obra “La náusea” de Sartre). Las artes plásticas y pictóricas sufren un giro radical, en el que dejan de lado la proporción, armonía y equilibrio, para dar paso a la expresión, explorando con nuevos materiales en los que se incluyen incluso algunos tan desagradables como sangre o cabello humano. Surge de este modo el feísmo, entendido como la “tendencia artística que valora estéticamente lo feo” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 2013), en la que lo que se quiere resaltar es la expresión y los sentimientos ante lo desagradable, dando así un giro de 180 grados a la estética tratada hasta

entonces. La belleza hasta el momento se entendía, según la definición tomista, como “aquello que da gozo en el conocer (...) un gozo que sobreabunda y desborda de este acto según el objeto conocido” (S. Th. I, q. 39, a.8). Es decir, lo bello es lo que tiende a la perfección y causa deleite y contemplación. Parafraseando a Maritain, una cosa es bella si exalta y deleita al alma (Maritain, 1958, pág. 31).

Cabe preguntarse por qué la mentalidad del hombre contemporáneo se vio de tal forma afectada tras la modernidad. Ante esto, se debe entender que son las ideas las que mueven al mundo, por lo que la forma de pensar es producto de las nuevas tendencias filosóficas. Éstas, basadas en el racionalismo cartesiano del siglo XVII, y seguidas por el positivismo y subjetivismo de la ilustración del siglo XIX, dejaron de lado la metafísica clásica, para cambiar la gnoseología que partía de la realidad por una perspectiva propia del hombre que se enfrenta a la realidad partiendo solo de sí mismo (Sánchez, 2011).

Muchos críticos dicen que la Estética no surgió hasta el Siglo de las luces dado que, desde los griegos hasta el siglo XVIII, no había una conciencia estética que reflexionara sobre el arte y la belleza (Osborne, 1976). Además sostienen que recién en este siglo, Baumgarten nombra a esta rama de la ciencia filosófica para tratarla individualmente (Pérez Petra, 2008). No cabe duda que desde la Grecia antigua, el sentido del arte estaba presente en las diversas manifestaciones de expresión del hombre, aunque éste no le hubiera dedicado un estudio específico que lo considerase como su objeto propio. “*Lo audible se experimenta no como algo que se nos presenta delante, sino como suceso que nos envuelve y penetra, en lugar de guardar distancia con respecto a nosotros.*” (Dahlaus, 1996, pág. 2) El hombre, por su ser espiritual, es capaz de captar y transmitir lo bello.

El arte es una manifestación espontánea mediante la cual se emprende una búsqueda de lo sublime y se da un compartir de lo más profundo que cada ser humano tiene en su alma, que no puede expresarse mediante palabras. En un simple estudio de la historia de la música, se encuentra sin lugar a dudas, esta manifestación artística que acompaña a los ritos y alabanzas de las distintas culturas a sus divinidades. El cristianismo influyó también en la inclusión de la música en sus celebraciones litúrgicas, desde sus inicios hasta la actualidad, dejando huella especialmente en la edad medieval. “*La tradición musical de la Iglesia universal constituye un tesoro de valor inestimable que sobresale entre las demás expresiones artísticas, principalmente porque el canto sagrado, unido a las palabras, constituye una parte necesaria o integral de la liturgia solemne*”. (Catecismo de la Iglesia Católica, n° 1156)

El paso de la música sacra al ámbito profano, abrió la oportunidad de expresar, por medio de ésta, todo lo que está ligado a la parte afectiva del hombre. Es así como la música, durante el siglo

del clasicismo, se apoyaba en la búsqueda de lo sublime, en transmitir un mensaje profundo que despierte sentimientos.

El legado del racionalismo de Descartes, trajo como consecuencia varias corrientes filosóficas que se vieron impulsadas por la Ilustración. El empirismo ya venía preparando el terreno para lo que más tarde sería el cientificismo o monismo científico. Según este último, sólo puede considerarse verdadero aquello que puede conocerse a través del método científico, (de manera inductiva) y demostrable a través de la ciencia, surgiendo así el positivismo. Adicionalmente, el pensamiento de filósofos como Hume y Kant, dio paso a que la forma de conocer el mundo se tome desde una perspectiva distinta. Se rompe la tradición metafísica de conocer la realidad desde su propia existencia real, para entenderla tomando como punto de partida la manera de conocer del hombre (Gómez Pérez, 1986, pág. 183).

Ante estas posturas, la reacción en los músicos se hace sentir en la época romántica. En ella, se da un valor extremo a la expresión sentimental (rompiendo incluso con varias tradiciones de la armonía clásica), en cierta manera para contraponerse al modo de pensar del positivismo.

El subjetivismo kantiano, llega ante los ilustrados para plantear que la belleza es lo que place al juicio (basándose en la sensibilidad); no está desligada a una finalidad y no trasciende el nivel intelectual, por lo que queda desligada de la verdad objetiva de la realidad. Podría pensarse, como afirma Carl Dahlhaus que *“Sería erróneo negarle (a la música) rigurosamente una objetividad que existe por sí misma. También la música es, de forma análoga a una obra plástica, un objeto estético”* (Dahlhaus, 1996, pág. 2). Sin embargo, el subjetivismo traspasó las fronteras de lo objetivo hasta poner como punto de partida al sujeto y no a la realidad en sí. De este modo, empieza a darse en la música un fenómeno en el cual, poco a poco, se va abandonando la tonalidad (mayor-menor), mediante el cromatismo. Empieza a alejarse del centro tonal para abrir paso a nuevos sistemas musicales que encuentren su origen en cada compositor, según sus propias reglas (De La Motte, 1976, pág. 264).

Durante siglos pasados, la música no formaba un todo aislado e individualista, sino que tenía que establecer una relación con el oyente en la que el mensaje pudiera ser transmitido y entendido correctamente. Los sentimientos subjetivos debían encontrar la forma de canalizarse de manera correcta para que el receptor los pueda comprender. (Dahlhaus, 1996) Se venía tratando y enseñando el sistema tonal y las reglas de la armonía, de manera que la transmisión del mensaje no fuera indescifrable. Sin embargo, entrado el siglo XX, son varios los compositores que proponen un nuevo lenguaje musical. Schoenberg y Hauer desarrollaron cada uno técnicas dodecafónicas

distintas, Hindemith escribió un aleccionamiento sobre una nueva armonía, y Mesiaen propuso un nuevo orden modal (De La Motte, 1976).

Al principio, la armonía llamada atonal fue considerada sospechosa por considerarse desordenada y arbitraria (De La Motte, 1976). No puede negarse que de alguna manera habría influido el pensamiento subjetivista, para atreverse a explorar los límites de la música tomando como punto de partida una manera singular y propia de entender la música. Sin embargo, al estudiar la música contemporánea, se puede concluir que este nuevo tipo de lenguaje no parte del caos y el desorden sino que, por el contrario, está perfectamente planeada y estructurada. Nos atrevemos a asegurar incluso, que es completamente metódica e intelectual. La manera de expresión no se da, como antes, según los sentimientos y la búsqueda de lo sublime, sino que se manifiesta a través de nuevos signos, de una búsqueda de la verdad individual en un mundo que ha perdido sus puntos de referencia.

Al abandonar la metafísica, la realidad se considera poco estable. Los cambios rápidos y el nuevo tipo de vida de la edad contemporánea hacen del hombre un ser que no tiene claros sus objetivos trascendentales y vive en medio de una presión cada vez mayor por sobrevivir a un mundo de guerras y competencia: un hombre que ya no tiene tiempo para detenerse y reflexionar. ¿No será la música contemporánea, exenta de cadencias y reposos, con acordes disonantes y tensiones constantes, un resultado de ese hombre que se ve arrastrado por el mundo moderno?

De todas maneras, no cabe confundir la música del siglo pasado con un sistema caótico y sin-sentido. El mensaje se encuentra en ella, aunque su comprensión no sea tan clara (debido probablemente a la influencia de la música tonal en la que el mundo occidental sigue basándose para la enseñanza musical). Lo importante no es el cómo se quiera expresar la belleza sino el fin del camino emprendido para alcanzarla. Con la postmodernidad, conceptos como el de “libertad” se entienden de manera distinta. Así este término, por ejemplo, viene a ser definido como “simple autodeterminación”, dejando de lado su fin, como podría ser el “movimiento autodeterminado hacia el bien”. De igual manera, la música, si se da como una expresión aleatoria y sin sentido que no tiene mayor alcance que aquél que su compositor piensa desde sí y para sí, deja de tener un sentido. Sin embargo, si tiene un mensaje que comunicar y lleva al goce espiritual e intelectual del oyente, sería una postura errada el cerrarse a no aceptarla. *“El juicio que afirma que una secuencia de sonidos es <<perfecta>> como tema de una fuga o de una sonata no implica que tal secuencia pertenezca a las melodías que provocan el epíteto <<bello>>, o su forma reducida, <<el ¡ah! y el ¡ho! del corazón>>. Y, al revés, una melodía puede sentirse y juzgarse como bella sin que el oyente que la disfruta, y expresa el agrado que le provoca, tenga la*

menor idea de la función formal que cumple, de su idoneidad como tema. Un <<buen>> tema no tiene por qué ser una<<bella>> melodía, y viceversa.” (Dahlaus, 1996, pág. 7)

Es verdad que el arte debe ser, de alguna manera, abierto y universal, capaz de comunicar a través de la forma su mensaje. No obstante, para ello el sujeto debe aprender a enfrentarse al objeto estético, y la única manera de hacerlo es a través de la educación para el arte y por el arte, abierta hacia lo que la obra pretende transmitir (Pérez Petra, 2008). Por esta razón, al hablar de música no debemos limitarnos a lo que se refiere a la tonalidad, sino mantener una postura abierta hacia nuevos caminos.

El mundo no deja de cambiar, de manera que la postura del artista no puede permanecer estática. Hay que abrirse campo y no tener miedo a explorar. Lo importante es darse cuenta de que la realidad es objetiva, pero que cada persona la experimenta de modo parcial. Al igual que en la filosofía, en la que el hombre ha caído en grandes errores al querer desechar la metafísica y comenzar desde cero, en la música no se puede dejar de lado a los grandes maestros como Bach, Mozart, Brahms o Beethoven, por proponer una vía alternativa a la que ellos, como tantos otros, crearon. Como afirmaba Bernard de Chartres, tenemos que sabernos como “*enanos a hombros de gigantes. Podemos ver más y más lejos que ellos, no por alguna distinción física nuestra, sino porque somos levantados por su gran altura*” (De Salisbury, 1159). En la misma línea, Schoenberg dice que su propuesta musical no discrepa de otros sistemas musicales, sino que, por el contrario, los admira e incluso siente cierta “envidia”, (al igual que Schenker), por la genialidad de las obras anteriores a las que con tanto fervor quiso. También asegura que aunque uno se encuentre inmerso en la música contemporánea, siempre estará mucho más cercano al pasado de ésta (Schoenberg, 1983, pág. 408).

En conclusión, podemos asegurar que ningún sistema es superior al otro. La música tonal ha dominado el mundo occidental y parece imposible que llegue a perderse en el futuro. Sin embargo esta sólo nos patrocina una vista parcial de la realidad. La música atonal, aunque puede causar un mayor rechazo por parte de los oyentes, se puede considerar como otro ángulo desde el cual la realidad puede ser apreciada. La forma de pensar de cada época se ve reflejada en los distintos modos de expresión del hombre, de aquí que se pueda deducir la importancia de la filosofía en el desarrollo del arte. El mayor conocimiento del mundo permite llegar a la verdad con más precisión, además de generar nuevas posibilidades de explorar y crear. Lo importante es que la expresión artística no esté desarraigada del conocimiento de la realidad objetiva (como puede haber pasado con tantas corrientes filosóficas), sino que mantenga su rumbo en dirección a la contemplación y el deleite de la belleza, que no deja de identificarse en algún punto con la verdad, dado su potencialidad

de ser conocida. La estética en la música puede apreciarse tanto en el campo de lo tonal como en el de lo atonal, puesto que la razón discursiva no tiene por qué perderse. Además como explica Pablo Blanco, basado en el pensamiento del Doctor Angélico, la inteligencia debe conocer para poder realizar juicios sobre lo bello, y esta belleza será el objeto único, libre y desinteresado (Blanco, 2001) hacia el cual se dirigirá el deleite del alma que busca trascender de lo efímero para adentrarse a la vez a lo intelectual y a lo sublime.

Bibliografía

“Akal/New Groove Dictionary”. (n.d.). *Atonal*.

Blanco, P. (2001). *Estética de bolsillo*. Madrid: Palabra.

Catecismo de la Iglesia Católica. (2000). Bogotá: San Pablo.

Dahlaus, C. (1996). *Estética de la música*. Berlín: Reichenberger.

De Aquino, T. (n.d.). *Suma Theologica*.

De La Motte, D. (1976). *Armonía*. Madrid: Mundi música.

De Salisbury, J. (1159). *Metalogicon* (Vol. 3).

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2013). *Feísmo*. Retrieved from Real Academia Española: <http://rae.es/>

Gómez Pérez, R. (1986). *Historia básica de la filosofía*. Madrid: Magisterio Español.

González, N. (2009). *Complejo atonal, la atonalidad de arnoldschönberg, paradigma estético del expresionismo*. España: Sedem.

Guerra Rojas, C. (2010). *Apuntes de cátedra de Historia de la Música II*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Maritain, J. (1958). *Arte y Escolástica*. Buenos Aires: Club de Lectores.

Osborne, H. (1976). *Estética*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez Petra, M. (2008). El gusto estético: la educación del buen gusto. *Antropología* (p. 24). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Piston, W. (1959). *Armonía*. Londres: VictorGollancz.

Sánchez, M. (2011). Apuntes de cátedra de Filosofía del Conocimiento. Universidad de Los Hemisferios.

Schoenberg, A. (1983). *Theory of harmony*. California: University of California Press .