

ISSN 0120-0216



aleph



octubre/diciembre, 2023. Año LVII

Nº 207



ISSN 0120-0216

Resolución No. 00781 Mingobierno



08/07/23

Ilustraciones de
Lucía Páez-Moreno.

Consejo Editorial

Luciano Mora-Osejo (✉)
Valentina Marulanda (✉)
Heriberto Santacruz-Ibarra
Lia Master
Marta-Cecilia Betancur G.
Carlos-Alberto Ospina H.
Andrés-Felipe Sierra S.
Carlos-Enrique Ruiz

Director

Carlos-Enrique Ruiz

Tel. +57.606.8864085

<http://www.revistaaleph.com.co>

e-mail: carlosaleph@gmail.com

Carrera 17 N° 71-87

Manizales, Colombia, S.A.

Diagramación:

Andrea Betancourt G.

Impresión:

Xpress - Estudio Gráfico y Digital

Octubre/Diciembre 2023

aleph

Año LVII



Luz-María Jaramillo

Un “espejismo maravilloso”: El Caballero de El Dorado y Don Quijote de la Mancha*

Georges Lomné

Germán Arciniegas dijo que el Quijote pudo haber sido escrito en América. Y acaso Cervantes tuvo este espejismo maravilloso en su otoño¹.

Juan-Ramón Jiménez



A eso de 1942, la prensa norte-americana acogió con agrado la publicación en inglés de una biografía dedicada a “un incurable idealista, santo y pecador al mismo tiempo: Don Gonzalo Jiménez de Quesada”. *The Knight of El Dorado* recibió elogios de inmediato y el libro figuró entre los mejores libros del año 1942². Se calificó de “novedoso” el enfoque de Germán Arciniegas, alabando a la par “un agudo sentido de las proporciones y un delicioso sentido del humor”³. Los lectores se percataron de que la obra estaba destinada al público en general y que su “intuición literaria” no le restó rigor histórico ante las

*Agradezco a Inés Lomné por haber revisado la versión castellana de este prefacio.

1. Juan Ramón Jiménez, *El trabajo gustoso. (Conferencias)*, México, Aguilar, 1961, p.187.

2. Mary-Carter Roberts, “The best Books of 1942”, *The Sunday Star*, Washington D.C., 3 de enero 1943, p.5.

3. Eduardo Cárdenas, “Don Gonzalo”, *The Saturday Review of Literature*, New York, 6 de junio 1942, p. 7.

fuentes consultadas.⁴ En suma, se trataba “de una buena ficción y de una buena historia”⁵. El libro se dio a conocer, alcanzando su mayor éxito, gracias a la elegancia del inglés de Mildred Adams, ya conocida por sus traducciones de García Lorca, y al excelente comentario de John Erskine, que dirigía el departamento de *Columbia University* donde Arciniegas se encontraba de profesor visitante.⁶

Debe agregarse que la versión inglesa del libro fue adaptada a un lectorado internacional. De hecho, el editor decidió omitir las primeras páginas dedicadas al papel que desempeñaron Santa Marta y otras tantas ciudades en la Conquista de América. Por ende, el libro arrancaba con el segundo capítulo, “Europa, o el paraíso de los locos”, un postulado que cobraba sentido mientras Estados Unidos entraban en guerra contra Hitler y Mussolini. Curiosamente, la *Viking Press* también sacrificó el último capítulo, destinado a justificar la tesis misma de la obra: el vínculo entre la gesta de Quesada y las hazañas del Don Quijote de Cervantes. En resumen, la versión neoyorquina valoró la búsqueda de El Dorado, en menosprecio de dos ambiciones de Arciniegas: descifrar la gramática indoeuropea del continente y promover lo que Michelet llamó “el heroísmo del espíritu”, siendo éste un ideal apto a enlazar el viejo mundo con el nuevo. Se trata de revivir estas dos dimensiones y de compartirlas con un amplio grupo de lectores, al volver a publicar hoy en día la versión íntegra del libro, tal como la corrigió el autor en el otoño de su vida. Digámoslo así: pocos libros han gozado igual trayectoria. Para comprobarlo, conviene narrar primero en qué circunstancias Arciniegas lo ideó. Luego, cabe discutir la tesis expuesta, o sea la delicada cuestión del quijotismo americano y la lectura poética de la historia que supone.

La historia del *Caballero de El Dorado* empezó en Londres, a principios de los años 30, tras un encuentro con Robert Bontine Cunninghame Graham: “Recuerdo que fui a una gran comida que le hicieron en Londres, no se para conmemorar qué cosa, y me dió la impresión de que todos los asistentes que eran suramericanos se comportaban ya como ingleses. Nadie movía las manos, tenían una manera ya muy aristocrática a tal punto que el único que

4. James Ferguson King, “The Knight of El Dorado”, *The American Historical Review*, vol.48, n°3, abril 1943, p.624.

5. Madaline W. Nichols, “The Knight of El Dorado”, *The Hispanic American Historical Review*, febrero 1943, p.132.

6. Antonio Cacia Prada, *Germán Arciniegas. Su vida contada por él mismo*, Instituto Colombiano de Estudios Latinoamericanos y del Caribe, Bogotá, 1990, pp.243-244.

movía las manos y parecía un Quijote era Cunninghame Graham. Tenía cara de Quijote, todo huesudo y con unos largos bigotes blancos. Graham había sido muy amigo de Sanín Cano. El maestro Sanín Cano le tradujo uno de sus libros”⁷. Arciniegas estaba entonces de vicecónsul de Colombia en Londres y fue gracias a Saturnino Restrepo Cano y a Baldomero Sanín Cano que pudo acercarse a este escocés de leyenda, gran conocedor de Colombia y admirador de la figura de Gonzalo Jiménez de Quesada.



Caricatura de Robert Cunninghame Graham por Aimé-Félix Tschiffely (1935). Extractada de Aimé-Félix Tschiffely, *Don Roberto. Being The Account of The Life and Works of R.B. Cunninghame Graham*, London/Toronto, William Heinemann, 1937, p.424

En “Don Roberto”, Sanín Cano percibía “el modelo perfecto del hombre moderno y del super-civilizado”. De hecho, “solíamos verle sus amigos antes de 1914, a las dos de la tarde, en el salón de lectura del Museo Británico, sobre los infolios de los cronistas de Indias, y a las cinco en los salones de te más elegantes de Bond Street, en la mejor compañía del mundo”⁸. Empero, al parecer de Sanín Cano, lo más sorprendente era su “magnetismo personal” y “el atractivo de su fisonomía y de su voz”⁹. Cabe añadir una pasión indefectible por los caballos y una vida rocambolesca desde Escocia hasta la Pampa

7. Antonio Cacia Prada, *Germán Arciniegas, Ibidem*, p.185. Podría tratarse del festejo de los 80 años de Cunninghame Graham, en mayo de 1932.

8. Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá (BNCB), Manuscrito n°505, f°187-188.

9. *Idem*, p.190.

y desde México hasta el Atlas marroquí. Su biógrafo más famoso nos transmitió la opinión de sus coetáneos: “muchas gente lo consideraba quijotesco”¹⁰. Cunninghame Graham acentuó él mismo este rasgo, paseándose diariamente a caballo por Hyde Park y prestándose a retratos ecuestres. Y cuando Solomon Joseph Solomon, de la *Royal Academy of Art*, recibió el encargo de la Cámara de los Comunes de un cuadro que representaba a Sir Walter Raleigh, famoso aventurero que descubrió a las Guayanas en busca del El Dorado, ¡fue a “Don Roberto” a quien llamó!¹¹

¿Acaso se debe entonces a Cunninghame Graham la intuición de asociar a Quesada con la figura del Quijote? Su biografía del Adelantado no lo precisa. Y si bien no dejó de enaltecer tanto las cualidades morales de Quesada como su benevolencia hacia los indios, lo que lo diferenciaba claramente de los demás conquistadores, el único personaje que merecía comparación con Quesada seguía siendo Simón Bolívar¹². Quizás haya que designar entonces a Sanín Cano, que, ya en 1917, había publicado en Oxford una traducción muy notable de la biografía de Cervantes de Jaime Fitzmaurice-Kelly¹³. Sanín Cano se había ganado mayor fama entre los especialistas hispano-americanos del Don Quijote¹⁴ y su fascinación por Cunninghame Graham era obvia. En junio de 1939, cuando Arciniegas mandó su propio *Jiménez de Quesada* a Sanín, éste le dijo enseguida su pleno agrado: “Lo felicito sin reservas (...) Estoy encantado”. Pero lo más importante, Sanín le confesó a Arciniegas que la lectura del libro le había llevado acto seguido a escribir dos artículos para *El Tiempo* acerca de “las posibles relaciones entre Jiménez de Quesada y la creación de Cervantes, punto de vista curioso y no escaso de probabilidad”¹⁵. ¿Será que esta filiación había sido ya objeto de debate entre Sanín y Arciniegas?

10. “Many people regarded him as quixotic”, A. F. Tschiffely, *Don Roberto. The life of R.B. Cunningham Graham, 1852-1936*, London/Toronto, William Heinemann, p.423.

11. A. F. Tschiffely, *Ibidem*, p.419.

12. Robert Bontine Cunningham Graham, *The Conquest of New Granada. Being The Life of Gonzalo Jimenez de Quesada*, Londres, William Heinemann, 1922, p.247-248.

13. Jaime Fitzmaurice-Kelly, *Miguel de Cervantes Saavedra: reseña documentada de su vida, traducción española con adiciones y enmiendas revisada por el autor*, Oxford [etc.], Humphrey Milford, 1917, 254 p.

14. Rafael Torres Quintero, *Cervantes en Colombia. Ensayo de bibliografía crítica de los trabajos cervantinos producidos en Colombia*, Instituto Caro y Cuervo, 1948, p. 58.

15. Baldomero Sanín Cano a Germán Arciniegas, 29 de junio de 1939, BNCB, Fondo Germán Arciniegas, caja 26, Carpeta Baldomero Sanín Cano. Citado por Carlos Arbeláez Ocampo, *Germán Arciniegas: Un proyecto americanista por correspondencia*, Maestría en Historia, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2014, p.70.

En 1993, Arciniegas nos comentó: “el libro lo empecé a trabajar un poquito en Londres (...) hablé sobre el tema en poco en Londres. Sí”¹⁶. A saber, de 1930 a 1932, durante el período más estimulante de su vida, durante el cual, todavía recién casado, vivió una “luna de miel de dos años inolvidable” con la civilización británica¹⁷. En aquel entonces le apasionaba la sociología, asignatura que había sido el primero en enseñar en Colombia. Le abría la perspectiva de una historia regresiva, como la anhelaba entonces Lucien Febvre desde Francia: escribir una historia del país desde el pueblo, partiendo de una etnología del tiempo presente. En resumidas cuentas, permitiría a Arciniegas descifrar la gramática propia del continente. Por tanto, en 1937, *América Tierra Firme* le sirvió de banco de pruebas para unirse a la ambición indoamericana de José Vasconcelos y de Víctor Raúl Haya de la Torre. Al año siguiente, con ocasión del IV centenario de la fundación de Bogotá, redactó la biografía de Quesada. El protagonismo que otorgó a los actores impersonales de su historia, la ciudad, el río, la alfarería, pero también la peonada española y las multitudes indígenas, le permitió ahondar las intuiciones de *América Tierra Firme*. Cuando Cunninghame Graham recalcó la importancia de los caballos en la Conquista de América¹⁸, Arciniegas contrapuso la de los burros...

Arciniegas confesó unos años más tarde que su aspiración era incitar a sus contemporáneos a escribir la “historia natural” de los americanos y no su “historia política”¹⁹. Sancho cuenta más aquí que el “Caballero de la Triste Figura”. Por eso, solo al final del libro, en el capítulo XI, aparece la tesis que hizo el éxito de la obra: “Aventuras de Don Quijote en América”. La resumió en 1941 a un periodista argentino que vino a interrogarlo: “Es indudable que Cervantes se inspiró en la vida del licenciado don Gonzalo Jiménez de Quesada para escribir su ‘Don Quijote’. Conocía bien esa vida, cuyos pormenores llegaron hasta él por referencias familiares. Catalina de Salazar, la mujer de Cervantes, estaba emparentada con los Jiménez de Quesada. Cervantes regresó de Argel el mismo año que murió don Gonzalo, y después de su matrimonio con Catalina intervino en las gestiones que la familia Quesada

16. Entrevista con el autor, Bogotá, 13 de agosto 1993.

17. Germán Arciniegas a Víctor Raúl Haya de la Torre, 15 de mayo de 1964, BNCB, Fondo Germán Arciniegas, caja 21, Carpeta Víctor Raúl Haya de la Torre. Citado por Arbeláez Ocampo, Op. Cit., p.37.

18. Robert Bontine Cunninghame Graham, *The Horses of The Conquest*, Londres, William Heinemann, 1930, 161 p.

19. Germán Arciniegas, “Defensa de la historia vulgar”, *Sur*, n°75, diciembre 1940, Buenos Aires. Reproducido en *Este pueblo de América*, 1945, en Germán Arciniegas, *América Tierra Firme y otros ensayos*, Biblioteca Ayacucho, p. 316.

realizó ante la corte reclamando la herencia del conquistador. Para apoyar esas gestiones debió escarbar hondo en la vida del licenciado. Hay similitudes notables entre esta vida y la del héroe cervantino. Los dos hicieron tres salidas en busca de aventuras. La defensa que don Quijote hace de los galeotes está escrita en los mismos términos que la que don Gonzalo hiciera de los indios. Como don Alonso Quijano, o Quijada o Quesada, don Gonzalo Quesada se declara en su testamento libre de locuras y nombra albaceas al cura y al letrado. Y hay más aún. En la vida de Quesada flota la sombra de un hijo tenido por loco y que el propio padre dejó en la penumbra, acaso por lo que en ese su único vástago hubo de ilegal antes que de loco. Pues bien: ese hijo, que nació y vivió en la sombra, se llamó Alonso Quijano, o Quijada o Quesada, y fue descubierto por Cervantes, su contemporáneo y su pariente lejano, y habría de hacerse inmortal con el nombre de don Quijote”²⁰.

Arciniegas siempre rehuyó la sublimación de los héroes. Peor aún, se opuso siempre a que se les convirtiera en estatuas. Su obra pretendía glorificar a la vez la gente común y la Indoamericanidad. En 1911, el erudito español Francisco Rodríguez Marín recordó que, desde 1605, además de la impresionante cantidad de ejemplares del Quijote que se habían enviado al Nuevo Mundo, fue el propio personaje el que suscitó un entusiasmo popular. En particular, Rodríguez Marín evocó una fiesta que habían celebrado en 1607, en el Perú, en la localidad de Pausa del Corregimiento de Parinacochas, para la toma de posesión del virrey Don Juan de Mendoza y Luna. Se representó la entrada del Inca en su litera y, luego, la de Don Quijote a caballo flanqueado por Sancho Panza en burro. Apenas un siglo después de la Conquista, una “gran civilización precolombina y la de la vieja Europa” se daban así la mano “en consorcio amigable y casi inverosímil”²¹. En otoño de 1999, el Teatro de la Candelaria escenificó otro *Quijote*, adaptado éste por el maestro Santiago García: “El secreto está en tomar a Cervantes como si fuera colombiano y tratarlo como a una cosa propia, como se trata a los seres queridos, o sea, tratarlo mal”²².

20. Entrevista con Andrés Muñoz, Mundo Argentino, Buenos Aires, 22 de octubre de 1941, reproducida en: Juan-Gustavo Cobo Borda, Arciniegas de cuerpo entero, Bogotá, Planeta, 1987, p.32. Con respecto a esta tesis, véase: Jaime Posada, “Don Alonso y Don Gonzalo. El Caballero de El Dorado y el de la Triste Figura”, Boletín de la Academia Colombiana, t.56, n°225-226, 2004, pp.5-8 y Eduardo Santa, “Jiménez de Quesada y Don Quijote de la Mancha”, Boletín de Historia y Antigüedades, Vol. XCII, n°828, Bogotá, marzo 2005, pp.129-141.

21. Francisco Rodríguez Marín, *El “Quijote” y Don Quijote en América*, Madrid, Librería de los sucesores de Hernando, 1911, pp. 92-93.

22. Yhonatan Loaiza Grisales, “Historia oral de ‘El Quijote’ del teatro La Candelaria”, Bogotá, *El Tiempo*, 26 abril 2019.

Veinte años después, la obra había sido representada más de 1500 veces alrededor del mundo. El éxito de esta obra, como la del *Caballero de El Dorado*, se debe sin duda al hecho de que todos somos fundamentalmente aferrados al aforismo que el “Ingenioso Hidalgo”, hecho ya caballero, dirigía a su escudero: “La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos” (2a. parte; cap. LVIII).



Lucía Páez-Moreno; 2/07/22

Vincenzo Ferrari, sociólogo del derecho¹

Gonzalo Cataño²

I

La Universidad Externado de Colombia y sus programas doctorales están de fiesta. Le han otorgado el Doctorado *Honoris Causa* a Vincenzo Ferrari, profesor jubilado de la Universidad de Milán. Hablar de Ferrari es hablar de sociología del derecho. Su figura, su importancia colectiva, está asociada a sus estudios sobre derecho y sociedad, campo de reflexión al cual le ha dedicado más de medio siglo de esfuerzos académicos. Sabemos que es uno de los especialistas del área más notables de Italia que ha rebasado las fronteras nacionales. Su nombre, sus escritos y sus labores organizativas dirigidas a normalizar la sociología del derecho son conocidas tanto en Europa como en América Latina.

Ferrari nació el 16 de diciembre de 1940 en Colleferro, un pequeño poblado en las afueras de Roma. Nacer en diciembre no es prospecto recomendable; con el paso del tiempo se tiene la ten-



1. Palabras pronunciadas en el homenaje al profesor Vincenzo Ferrari (Bogotá, 15 de agosto de 2023).

2. Profesor-investigador de *Lux non occidat*, Museo y Archivo histórico de la Universidad Externado de Colombia.

dencia a aumentarle un año a las personas que afloran en tiempos navideños. Si su alumbramiento hubiera acaecido quince días después, Ferrari tendría hoy 82 años, pero como no fue así, la gente apurada tiende a marchitarlo y a ponerle un año más de edad. Son las cosas de la cultura y de la ligera e incontrolada aritmética del observador poco diligente.

La infancia de Ferrari transcurrió en plena Segunda Guerra Mundial. Fueron los días de la amistad Hitler-Mussolini, de la invasión germana a la Unión Soviética, de la derrota alemana en Stalingrado, del suicidio del *Führer* en Berlín y del fusilamiento del *Duce* en el lago de Como. Fue inicialmente un huérfano. Su padre se fue a la guerra en junio de 1940 y el 9 de diciembre de 1940, una semana antes del nacimiento de Vincenzo, los ingleses lo capturaron en África y enseguida lo deportaron a la lejana Australia. Regresó al país en 1946, pero solo se lo vio en el círculo familiar hacia 1948, cuando empezaba a expirar la infancia de Vincenzo, ahora próximo a cumplir los ocho años.

En la casa de Ferrari había mucha educación formal y múltiples adhesiones políticas de distintos acentos. Hombres y mujeres de izquierda, de derecha y de centro; fascistas y socialistas, liberales y conservadores. La familia se asentó en Milán, la ciudad de sus padres, y este sería el centro de sus actividades académicas durante toda su vida, salvo experiencias reducidas en Cagliari y Bolonia. En Milán adelantó su enseñanza secundaria, un bachillerato clásico en humanidades, con buenas bases de francés, griego y latín, sumadas a competentes lecciones de filosofía, historia, literatura y teoría del arte, que después serían de gran utilidad en sus estudios jurídicos. Quienes hayan leído sus textos recordarán que Ferrari recurre con frecuencia a la literatura para ilustrar sucesos y conductas jurídicamente orientadas.

Después del enriquecedor bachillerato vino su formación jurídica en la Universidad de Milán y su encuentro con Renato Treves, el profesor de sociología y de filosofía del derecho. Las clases y amistad con Treves, el fundador de la moderna sociología del derecho en la tierra de Gaetano Mosca y de Vilfredo Pareto, fueron claves en la formación del joven Ferrari. La marca de su profesor fue tan fuerte, que en los años primerizos de los sesenta, cuando alcanzaba el título de abogado, ya se sentía sociólogo, y lo sería hasta nuestros días a pesar de sus esporádicas incursiones en los terrenos de la dogmática jurídica.

Hoy la sociología y la reflexión jurídica desprendida de la ciencia de Comte son disciplinas bien establecidas en Italia, pero a mediados del siglo xx eran

todavía viñedos en ciernes. Para el caso recordemos las palabras del amable Timasheff. en la *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* de los años sesenta del siglo pasado: “la sociología del derecho todavía está en la infancia”.³ A pesar de la rica herencia de Sumner Maine y Spencer en Inglaterra, de Durkheim en Francia, de Tönnies y Weber en Alemania, de Ehrlich en el Imperio Austro-Húngaro y de Leon Petrazycki y sus alumnos en las legendarias extensiones ruso-polacas, el campo estaba disperso. Había grandes nombres aquí y allá, pero sus contribuciones, diseminadas en países de diversas lenguas, estaban a la espera de sistematizaciones teóricas y empíricas. La misma definición de derecho era equívoca y a veces francamente inasible. Y esto fue lo que hicieron Treves y sus estudiantes en Italia: armonizar esfuerzos borrosos en busca de una depuración del campo. De una idea interesante, hicieron un programa académico hasta lograr un proyecto científico de envergadura. Crearon cátedras, fundaron publicaciones periódicas de gran prestigio como la revista *Sociologia del Diritto*; promovieron congresos y encuentros de especialistas, y animaron el Research Committee de Sociología del Derecho de la Asociación Internacional de Sociología, a cuyas actividades se unió Ferrari por varios años. En medio de estos afanes escribieron libros y ensayos, manuales y textos generales para aclarar los conceptos, los enfoques teóricos y las estrategias empíricas. El objetivo era mostrar cómo influyen las normas en la sociedad y cómo a su vez estas se ven moduladas por la dinámica social. Y, ante todo, se comprometieron con la investigación, el rostro más dinámico de todo campo del saber que aspire a ocupar un lugar en los dominios de la ciencia. Treves y sus alumnos sabían que ciencia sin investigación es solo especulación, que sociología del derecho sin pesquisa es réplica de la filosofía del derecho.

II

Y ahora que hemos mencionado el nombre de Renato Treves, a cuya obra Ferrari le ha dedicado varios ensayos, debemos señalar que es un sabio tanto de Europa como de América Latina. Treves vivió en Argentina, en Tucumán, entre 1938 y 1947, y fue allí donde empezó a alejarse de la filosofía para entregarse a la sociología. En la Universidad Nacional de Tucumán hizo un

3. Nicholas S. Timasheff, “Ehrlich, Eugen”, *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (Madrid: Aguilar, 1974), vol. IV, p. 156.

balance de las estrecheces de la jusfilosofía alemana que le era tan querida, y lentamente se fue desplazando hacia la ciencia de la sociedad en busca de un campo más fructífero para la indagación de las normas que rigen, o intentan regir, la conducta de hombres y mujeres en sociedad. En el desarrollo de estos quehaceres llegó a escribir un español de maravilla que le permitió difundir sus ideas sin sacrificar la complejidad de las materias objeto de estudio. Quienes lean con atención su *Sociología y filosofía social* de 1941, su *Benedetto Croce, filósofo de la libertad* de 1944 y su *Derecho y cultura* de 1947, se darán cuenta del dominio que llegó a tener del idioma de Cervantes. A ello unió un ardor de finura y llaneza en la exposición. De Ortega y Gasset había aprendido que “la claridad era la cortesía del filósofo”, mensaje que ya le era conocido por las demandas de su profesor Gioele Solari recordadas por Ferrari en uno de sus escritos: “la claridad es la honestidad del estudioso”.⁴

Treves llegó a América en sus treinta como filósofo, y una década después regresó a Italia como sociólogo. Él mismo lo señaló en una conferencia de 1989:

Regresé a Italia en 1947 y después de un breve periodo de adaptación, no olvidando la experiencia de sociólogo en Argentina, en la segunda mitad de los años cincuenta participé activamente en el renacimiento de la sociología en mi país.⁵

Este aprendizaje latinoamericano lo transmitió a sus alumnos y se convirtió en el programa intelectual que llenó el resto de su vida. Ello sugiere que, de alguna manera, América Latina contribuyó a la renovación de los estudios sociales en Italia y, por extensión, a la formación del joven Ferrari en Milán. La lucha por la sociología no fue tarea fácil. Treves encontró que la nueva ciencia era fuente de repudio y desdén en el mundo académico italiano. Los grandes pensadores, Croce entre ellos, identificaban la sociología con las torpezas del positivismo, sin atender a sus bondades, al esfuerzo por asir la realidad mediante la observación, la medición y la experimentación y, junto a ello, a ofrecer explicaciones de los procesos de cambio sin escamotear la jerarquía y nervio de la causalidad. Siguiendo a Dilthey y a sus asociados, la filosofía social de la época había establecido una diferenciación radical entre

4. José Ortega y Gasset, *Obras completas* (Madrid: Revista de Occidente, 1969), vol. VII, pp. 280 y 288, y Vincenzo Ferrari, “Reflexionando sobre Renato Treves y su tiempo”, trad. castellana de su ensayo “Renato Treves venticinque anno dopo” a cargo de Santiago Perea Latorre.

5. Renato Treves, *Sociología del derecho y socialismo liberal* (Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1991), p. 225.

ciencias naturales y ciencias del espíritu, confiriéndole a estas últimas un peso particular a la *comprensión* –la recreación en la mente del investigador de las acciones estudiadas– como recurso privativo del conocimiento de los asuntos humanos. Con ello le entregaba el saber de lo social a la vivencia, a aquello que el suceso estudiado generaba en la conciencia del analista. Se le concedía demasiado peso a la conjetura y la impresión, dos dimensiones aupadas por el sentimiento, la avanzadilla de la subjetividad.

Cuando Treves llegó a América se encontró con varios pensadores de su misma edad interesados en superar esta postura. Fue el caso de José Medina Echavarría y de su coterráneo Gino Germani. Junto a ellos tomó consciencia de que si las ciencias sociales querían ser tales, debían atender los requisitos mínimos de toda exploración fáctica a fin de ofrecer generalizaciones. En la *Introducción a la sociología* de Hans Freyer había hallado que, a diferencia de los historiadores, los sociólogos buscan en los hechos singulares ofrecidos por el pasado y el presente formas y procesos típicos que permitan establecer regularidades.⁶ Dos libros de Medina Echavarría, *Panorama de la sociología contemporánea* y *Sociología, teoría y técnica*, lo sensibilizaron sobre los nuevos rumbos de la ciencia de la sociedad, ahora comprometida con la investigación y la depuración teórica. Cabe recordar que por aquellos días Medina Echavarría estaba próximo a emprender la traducción castellana de *Economía y sociedad* de Weber con la ayuda de varios colegas venidos de España. A estas fatigas se sumaron los trabajos de su amigo Gino Germani destinados a crear las bases de una sociología científica en América Latina. Allí estaban, por lo demás, los métodos y las técnicas de investigación desarrolladas por los antropólogos, los sociólogos y los psicólogos sociales norteamericanos que mostraban las virtudes del proyecto de hacer de la sociología una ciencia afinada en los hechos por encima de las construcciones teóricas *ex nihilo*, en el vacío. Este fue el asunto de su *Introducción a las investigaciones sociales* de 1942, libro que registraba el compromiso expreso con la investigación social empírica mediante un estudio sociográfico sobre las precarias condiciones de los conventillos (inquilinos) de los cortadores de caña en Tucumán.

Treves regresó a Europa y después de un arduo trabajo docente y de pesquisa social, selló sus contribuciones en el aplaudido manual *La sociología del derecho*, volumen en el cual colaboró Ferrari como lector y crítico. La

6. Hans Freyer, *Introducción a la sociología* (Madrid: Nueva Época, 1945), cap. III, “La sociología histórica”.

obra no ha perdido actualidad. A mi modo de ver, continúa siendo una de las mejores introducciones a los orígenes, investigaciones y problemas centrales de *la sociología del derecho*. Y aquellos que deseen familiarizarse con las discusiones más recientes, con desarrollos teóricos propios, deben acercarse a las Funciones del derecho, a *Acción jurídica y sistema normativo* y a *Derecho y sociedad* de su alumno Ferrari, tres libros que en pocos años se vieron enriquecidos con la publicación de su *Primera lección de sociología del derecho*.

III

La lectura de los libros de Vincenzo Ferrari no ofrece dificultad a pesar de la complejidad de los problemas tratados. Su estilo —su forma de escribir— es claro, directo y controlado; una extensión de su labor docente. Ferrari aborda los temas con un lenguaje donde las ideas y las palabras que los expresan marchan al mismo ritmo. Está muy lejos de la escritura libre y voluptuosa de un Benedetto Croce. Su modelo es Norberto Bobbio, un analista que se aferraba a los conceptos de un autor o de una tradición de pensamiento y jamás los soltaba hasta ilustrar su contenido y alcance. Siguiendo este patrón, Ferrari se acerca a su materia con máximo cuidado, la comprime en la mente y enseguida la desarrolla con enunciados colmados de ejemplos dirigidos a vigilar toda especulación que vaya más allá de los hechos. No busca la elegancia, espera que surja de los arrestos de claridad y confianza con la verdad en un discurso abierto a la discusión y susceptible de mejora ante los nuevos descubrimientos. Con Jenófanes, piensa que en la esfera de la ciencia las opiniones son fantasías con apariencia de verdad.⁷

La noción de derecho amparada por Ferrari, concepto ambiguo y francamente evasivo que la gente tiende a confundir con lo recto, lo cabal y lo justo, es rica en posibilidades analíticas. Define el derecho como el conjunto de normas dirigidas a regular la conducta de los miembros de una sociedad. A partir de esta definición amplia y sencilla deriva su noción de sociología del derecho, que enuncia como la ciencia que estudia las normas jurídicas en cuanto modalidad de acción social. Aquí la influencia de Weber es clara. Ferrari parte del individuo y de sus opciones, no de la sociedad como ente externo que sofoca la vida de sus miembros. Para él lo que se agita son los

7. John Burnet, *La aurora del pensamiento griego* (México: Coyoacán, 2012), p. 107.

seres humanos a través del derecho en pos de intereses materiales (económicos) o espirituales (culturales, ideológicos, religiosos y políticos). Aunque Ferrari está pensando sobre todo en el derecho positivo –en ese enjambre de Constituciones, códigos, estatutos y reglamentaciones escritas que guían el comportamiento de las personas en las sociedades modernas–, su noción es lo suficientemente general y abierta como para no descuidar el escenario jurídico de las comunidades sin escritura estudiadas por los antropólogos. Y no solo esto. También abarca el derecho natural. Recordemos la enseñanza de *La scienza nuova prima* (1725) de Vico: “el derecho natural es derecho que mana de las costumbres de las naciones”.⁸

En su marco de referencia el derecho es un vástago de la sociedad en la que actúa, pero un vástago que una vez que se lo ve en acción se funde con su progenitora hasta tutelar buena parte de su desenvolvimiento. Aquí lo gobernado tiene la capacidad de mutarse en gobierno. Todo esto se podría resumir diciendo que la dinámica del derecho es pródiga y con frecuencia impredecible. Es un medio para garantizar acuerdos, imponer deberes, resolver conflictos, atenuar tensiones, alcanzar justicia, ejercer control y conservar y reformar el orden social.⁹ Está presente en las personas que lo acatan y en los sujetos que lo infringen. A Ferrari le gusta citar un pasaje de las páginas iniciales de *Economía y sociedad* donde Weber señala que el ladrón orienta su acción con la conciencia de que está lesionando una regla del código penal. Nadie conoce mejor el derecho que aquellos que lo violan, parecía decir.¹⁰

De la perspectiva de Ferrari se desprende un rasgo más amplio y rico que se tiende a olvidar: el derecho como dimensión de la cultura. Como la religión, el lenguaje, el arte y la literatura, el derecho constituye un elemento central de la vida comunitaria, hecho que ha dado lugar a la recurrida máxima latina, “donde hay sociedad hay derecho”. Esto se observa con claridad cuando se exploran los estudios de los antropólogos, capaces de levantar, después de un minucioso trabajo de campo, la imagen de una sociedad observando las normas atendidas por sus miembros. Es lo mismo que ocurre con la indagación de los códigos de la temprana Edad Media tan cara a los historiadores. Recordemos un ejemplo. El historiador inglés P. D. King investigó el código

8. Giambattista Vico, Principios de una ciencia nueva en torno a la naturaleza común de las naciones (México: Fondo de Cultura Económica, 1978), p. 22 (§20).

9. Gonzalo Cataño, La introducción del pensamiento moderno en Colombia (Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2013), p. 22.

10. Max Weber, Economía y sociedad (México: Fondo de Cultura Económica, 2014), p. 162.

de Ervigio, un rey ibérico del siglo vii en su libro sobre el reino visigodo.¹¹ King examinó el articulado con detenimiento y con destreza lo fue vinculando con la economía, la familia, la Iglesia y la estratificación social visigoda. A ello adicionó una descripción del aparato de gobierno y de la labor de los funcionarios encargados de la administración de justicia. Con estos instrumentos les ofreció a sus lectores una imagen de la sociedad visigoda que siguió a la decadencia del Imperio Romano. En pocas palabras, un conjunto de normas derivadas de una legislación, sirven para retratar los modos de vida de todo un pueblo.

Esto es lo que ha estado enseñando Ferrari por más de veinte años en el Externado. Año tras años le ha revelado a su audiencia estudiantil, conformada en su mayoría por abogados en ejercicio, los condicionamientos sociales del derecho. Este público, tan afín a los trajines jurídicos, que a primera vista parecería ser el mejor auditorio para recibir el mensaje sociológico, también puede llegar a ser una limitación. La tensión del abogado con la sociología del derecho es muy parecida a la del maestro de la enseñanza secundaria con la sociología de la educación. Ambos conocen las fortalezas de la sociología como ciencia social, pero a unos y a otros les es muy difícil separar los roles del ejercicio profesional de aquellos del compromiso con el conocimiento por fuera de sus aplicaciones y de su eventual utilidad. El sociólogo de la educación se interesa ante todo por mostrar cómo opera el sistema educativo, el maestro en cómo debería funcionar mejor y en solucionar las dificultades que lo aquejan. Algo similar sucede con el jurista comprometido con el ejercicio del derecho. Ferrari es consciente de estas tensiones y conoce bien a sus estudiantes. Tiene más de una afinidad con ellos, también es abogado, pero jamás confunde los compromisos del foro con los de la ciencia. Sabe que en los tribunales se defiende a un cliente, a un pleitista como le gustaba decir a Durkheim, y en un centro de investigaciones a la verdad por encima de cualquier dogma o demanda extraña al saber.

Y aquí es donde surge una dificultad adicional. Ferrari ha agitado el clamor sociológico, pero sus esfuerzos no han logrado consolidar en nuestra casa de estudios la sociología del derecho como campo de indagación estable y persistente. Hay sin duda experiencias individuales, en la docencia especialmente, pero los proyectos de investigación no han arraigado hasta hacerse rutina.

11. Paul David King, *Derecho y sociedad en el reino visigodo* (Madrid: Alianza, 1981).

La mayoría de nuestros alumnos del doctorado solo se comprometen con los afanes de la investigación cuando se ven aguijoneados por el fuste docente para finalizar sus disertaciones. Una vez graduados se olvidan de la investigación para regresar a sus tareas cotidianas en la docencia universitaria, en el despacho jurídico o en las oficinas del Estado y de la empresa privada.

Quizá esto no sea, al final, muy relevante. Es posible que Ferrari y la Universidad Externado hayan estado pensando más bien en una manifestación de la sociología en el derecho, esto es, en llevar la ciencia social a los operadores jurídicos para que desempeñen con mayor discernimiento sus labores. Si ello es así, no hay que olvidar, sin embargo, que no es posible ofrecer un conocimiento sociológico útil en materia jurídica si no se dispone de investigaciones concretas de su dinámica, de sus funciones y disfunciones para hablar en el lenguaje del recordado Robert K. Merton.

El reto no es, por lo demás, fácil de atender. Normalizar un campo de las ciencias sociales en los claustros universitarios no es faena de todos los días. Es claro que se pueden inaugurar cátedras de sociología mediante una decisión rectoral o por el deseo y voluntad de un decano sensible a sus contribuciones. Lo difícil es congregar a un grupo de docentes con saber teórico y vocación empírica. Ello lleva tiempo, tesón y constancia, y no solo para hallar los temas de exploración relevantes, sino también para vincular sus labores al tren general del desarrollo de la disciplina. En esto Ferrari ha sido ejemplar. Conoce las contribuciones francesas, alemanas, inglesas y americanas de la sociología del derecho –las de hoy y las de ayer– y las ha hecho suyas a través de una metódica asimilación que los interesados pueden encontrar en la lectura de sus libros. Aquellos que fuimos sus alumnos, y tuvimos la oportunidad de escuchar sus conferencias, podemos decir que con él experimentamos el placer de dialogar, por unas horas, con las luminarias de la sociología occidental interesadas en la suerte del derecho.

IV

Y ya que hemos aludido a la labor docente de Ferrari, digamos –para terminar– unas palabras sobre su faceta humana, personal. Todos le hemos visto y todos podemos repasarlo hoy de nuevo. Es un hombre de mediana estatura, delgado, que camina despacio por los pasillos del Externado con una sonrisa

que sugiere optimismo. Odia el cigarrillo. Es muy italiano; le gusta el café y el vino blanco y en la mesa prefiere el pescado. Es inconfundible. Lleva el cabello cano y una cuidada barba blanca. Suele sujetar su reloj con una leontina al ojal izquierdo de la solapa del saco, y diariamente prende las gafas al cuello con un discreto cordel a fin de no perderlas y tenerlas a mano cuando se las requiera. Habla un español de prodigio. Es sencillo, abierto y animado con sus interlocutores. Dialoga con soltura sobre política, literatura, sociología y filosofía. Como su profesor Renato Treves, es un socialista amigo de las libertades y siempre se remite a lo mejor del pensamiento liberal. Orienta con respeto a sus oyentes y sospecha que en el intercambio de experiencias algo le pueden enseñar. Su plática es cálida y acogedora a pesar de que no comparta los puntos de vista del oponente. Critica sin herir y está listo a ofrecer su saber a aquellos que estén dispuestos a recibirlo. Y algo que se debe subrayar, considera al estudiante graduado un colega, un igual, un cofrade. Le gusta que lo llamen por el nombre para evitar ceremonias y cualquier manifestación simmeliana de distancia social. Y digámoslo de una vez por todas; no tiene ochenta y tres años como piensan algunos, solo ochenta y dos y es consciente de que la edad, un privilegio, es solo una paulatina lejanía de la infancia.



Lucía Páez-Moreno; 23/03/23

Posesión en la Orden

Gerardo Molina

Carmen- Elisa Acosta P.

Señora Rectora Profesora Dolly Montoya Castaño, Señoras y señores miembros del Consejo Superior Universitario.

Buenas tardes. Es para mi un gusto compartir y celebrar con ustedes compañeras y compañeros, estudiantes, familiares, amigas y amigos.

Quizá por mi ubicación como profesora, historiadora y lectora, cuando pensé en cómo agradecer hoy la distinción de la Orden Gerardo Molina, llegó a mi *El río sin orillas*, aquel que es americano. El escritor argentino Juan José Saer lo pone ante los ojos de los lectores y lectoras cuando luego de permanecer en Europa por años, retorna en un vuelo a Buenos Aires y desde el avión divisa el punto en el que se encuentran el río Paraná y el río Uruguay para formar el río de la Plata. Cuando recuerda, reflexiona y escribe:



La distancia, eliminando accidentes y rugosidades, resuelve todo en geometría: ese peñasco estéril y poroso que llamamos luna, se estiliza en círculo perfecto para nuestros ojos inventivos que, incapaces de ver los detalles, le otorgan la apariencia de un arquetipo. Del mismo modo, el que primero llamó «delta», por su similitud con la mayúscula griega, a la confluencia de dos ríos, debió ser alguien que la estaba mirando desde lejos y en la altura, porque de otro modo no hubiese podido percibir

el vértice perfecto que forma la tierra firme en el punto en que los dos brazos de agua se reúnen. El triángulo de tierra, de un verde azulado, apretado por las dos cintas inmóviles casi incoloras, yacía allá abajo, en medio de una inmensa extensión chata del mismo verde azulado, inmóvil, inmemorial y vacía, de la que yo sabía, sin embargo, mientras la observaba fascinado que, como todo terreno pantanoso, era una fuente inagotable de proliferación biológica. (...). Y sin embargo ese lugar chato y abandonado era para mí, mientras lo contemplaba, más mágico que Babilonia, más hirviente de hechos significativos que Roma o que Atenas, más colorido que Viena o Amsterdam, más ensangrentado que Tebas o Jericó. Era mi lugar: en él, muerte y delicia me eran inevitablemente propias.

Pensé en este relato de Saer porque en él encontré los ingredientes que me dan la oportunidad de pensar en esta forma de agradecimiento. La mirada sobre el río a la que me conduce Saer ubica a quien lo lee en la tensión de la distancia y la cercanía. Muestra un modo de estar en movimiento, que siento se parece mucho a mi experiencia en la universidad construyendo en perspectiva crítica esas figuras a la distancia, identificando las fronteras con otras tradiciones y reconociendo la ubicación, el lugar. También mi lugar.

Hoy, gracias a mis colegas-compañeros, el profesor Gerardo Molina se hace presente, desde el aparente lejano siglo XX. Está presente, principalmente, en sus preguntas sobre la educación pública superior colombiana. Reconocido como político de izquierda, como profesor y exitoso administrador universitario, remite a las posibilidades que otorga la historia intelectual y de la educación en sus acciones y escritos. Permite indagar por la pertinencia del espíritu crítico, la autonomía del pensar, las relaciones con la institucionalidad, la preocupación por lo público, la democracia y allí como eje fundamental, América Latina. Gerardo Molina se constituye en un referente para observar la continuidad en un viaje temporal por algo más de treinta años. Las profesoras y profesores que han recibido la Orden han realizado en la Universidad Nacional un complejo trabajo desde distintas miradas, algunas, economía, ciencia política, medicina, derecho, sociología, arquitectura, matemáticas, agronomía, historia, antropología. Ellos y ellas buscan desde la ruptura de límites y tradiciones establecidas, dar a la academia la agudeza de la observación y comprensión crítica que requiere.

El horizonte no es otro que el de la confluencia de estos tiempos en el vínculo cotidiano con las y los estudiantes a quienes a la vez agradezco. Una relación que no deja de ser compleja, que a través de los años se ten-

siona y se hace productiva cuando marca la distancia por la diferencia en la densidad de la experiencia. Los profesores nos mantenemos en el tiempo de la universidad, los jóvenes pasan por ella, en grupos que cada vez nos ubican más en el reto de modificar las preguntas y valorar la extrañeza. Es probable que por eso les insista que la universidad es de los pocos espacios que quedan donde tenemos tiempo, el fundamental para detenernos, interrumpir lo que va en curso y modificarlo. El espacio que permite el riesgo de cambiar la forma de pensar y lo más estimulante de equivocarse.

Este movimiento vertiginoso del tiempo está tejido en el horizonte de la nación. Un territorio que desde el habitar y vivir en colectividad exige retos. No es momento de enumerar aquí las múltiples preocupaciones y preguntas, puedo caer en la generalización o simplificación dada su complejidad. Me permito sólo señalar la necesidad de poner énfasis en la viabilidad, pertinencia y vigencia de las humanidades y su intervención social. Ellas se fundan en la agudeza de la comprensión crítica que permite dar respuestas a interrogantes que los sujetos individuales y colectivos les formulan. Acontecen en un ámbito centrado en la producción estética, la construcción de horizontes críticos y la memoria; en el que se movilizan diversas capas de la sociedad, las tradiciones y la vida diaria. Allí tienen un lugar privilegiado las relaciones que mantienen las producciones discursivas y las prácticas sociales en las que transitan por el territorio la creatividad y lo simbólico. Las humanidades esencialmente en diálogo con otros conocimientos permiten indagar por el territorio y sus fronteras en las relaciones entre memoria y olvido, las normas y las prácticas y el conservar y borrar.

Pero sin lugar a dudas es inminente plantear que este entramado sólo se completa en el tiempo breve, el tiempo de la vida personal, la que es privada, íntima, con sus emociones y afectos. Me cuesta un poco hablar en primera persona, (estoy más habituada a la historia y a la crítica que nos ubican frecuentemente en el texto, en autores y autoras o en el placer por la voz de los demás). Así que hablar del valor de la vida cotidiana, de la localización de la voz, toma distancia y profundidad en la cercanía vital; me ubica en un lugar en el cual el tiempo también se modifica: el momento de la lectura.

El río y sus diversas representaciones me acompañan desde hace un tiempo. Ahora presente desde la distancia de los ríos de Saer, el Paraná, el Uruguay y de ellos el río de la Plata, estoy frente al río Magdalena.

La escritora colombiana Marbel Sandoval inicia su novela *En el brazo del río* con la voz de Sierva María:

El cuerpo de Paulina Lazcarro nunca fue encontrado. Yo pienso que quedó en el buche de los gallinazos o, por qué no, que se enterró en el fondo del río y alimentó a los coroncoros. De todas maneras hay noches en que siento que ella me llama. No es que me hable, propiamente dicho, pero me llama. Me empieza como una desazón y tengo que bajarme a la orilla del río, aparto con cuidado los chamizos y veo cómo el agua lame la arena gris. Aquí todo huele a petróleo, siempre ha oído, desde antes de que yo naciera. No me acuerdo de un sólo día en que el olor no me sorprenda y de una sola noche en que no me haya quedado mirando las teas que botan fuego como los dragones. Antes le decía a mi mamá que los bagres y los coroncoros me sabían a petróleo y ella me regañaba. Ahora, con los años, he optado por callarme, a nadie parece importarle, y a mí se me pasó la idea porque lo que pienso es que me estoy comiendo en el sancocho de pescado un poco de Paulina, porque nunca la encontraron.

Si bien este fragmento parece conducir a la desesperanza, también conmueve. En su lectura produce un movimiento fuerte que perturba e inquieta. Con este movimiento quiero cerrar este encuentro, con esta confluencia de temporalidades a las que me aboca este momento especial de celebración.

Muchas gracias.

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 14 Sept. 2023



Lucía Páez-Moreno; 18/01/22

Para la Revista Aleph,
Con mi amistad y el reconocimiento
por su labor cultural.

XVII

Aun, como ausencia,
la oscuridad acompaña
el vuelo inicial del colibrí.

Aun, como presencia,
la luz dibuja
los caminos del abismo.

La libertad,
sin puerto y sin refugio,
esquiva la ausencia y la presencia
y se entrega en la boca del poema.

Omar Ardila
Bogotá 22 de julio, 20



Omar Ardila

Rubén Sierra o la responsabilidad social del filósofo

Tomás Vásquez-Arrieta

A raíz de un aniversario más de su partida, evoco su imagen y pensamiento. Impecable en el vestir, en su caminar pausado y en su pensamiento filosófico. No cargaba maleta con libros. En una mano el paraguas y en la otra el libro objeto del curso en desarrollo (si uno inclinaba un poco de lado la cabeza alcanzaba a leer: *La sociedad abierta y sus enemigos*, un día, otro, *Los problemas de la filosofía*). Así era como hacía su entrada al aula en el edificio de filosofía de la Universidad Nacional en donde lo esperábamos sus estudiantes. Era de pocas palabras, pero cuando hablaba —mientras consentía su cuidada barba—, su pensamiento se aligeraba y su palabra se cargaba de autoridad académica. Su voz era baja, apenas lo suficiente para que de sus palabras brotaran las ideas que nos ponían a pensar y nos desorganizaban los esquemas que habíamos preparado sobre las lecturas de Popper o de Russell, dos filósofos a los que dedicó buena parte de su labor educativa en la Universidad Nacional.



Conocí a Rubén Sierra Mejía (Salamina, Caldas, 1937- Bogotá, 2020), un hombre de pensamiento abierto a los saberes del mundo moderno, sin prejuicios ni sectarismos filosóficos ni académicos. Amante de la música clásica, la pintura, la historia de Colombia, la poesía, la novela. Siempre con los pies en la tierra, no se limitó a la enseñanza universitaria. Amplió el espectro de

la función social del filósofo: director de la Biblioteca Nacional, director del Departamento de filosofía de la Universidad Nacional, director de las revistas *Ideas y valores*, *Revista de la Universidad Nacional* y *Gaceta de Colcultura*; traductor de textos que han enriquecido la bibliografía del campo filosófico en Colombia; editor de una serie de publicaciones sobre el pensamiento colombiano del siglo XX, de las que hace parte las obras completas de Danilo Cruz Vélez (seis tomos), ese otro gran filósofo colombiano. Fue uno de los fundadores de la Sociedad Colombiana de Filosofía y dinamizador de sus congresos. También colaboró con los programas de filosofía de las universidades de Cartagena y del Atlántico. Ensayista ejemplar, autor de numerosos textos, algunos publicados inicialmente en revistas y periódicos nacionales, otros presentados en congresos de filosofía o para ser leídos a manera de conferencias, no solo en Colombia, sino también en Venezuela, México, España y Austria. Estos escritos han sido recogidos en libros: *Ensayos filosóficos* (1978), *Apreciación de la filosofía analítica* (1987), *La responsabilidad social del escritor* (1988), *Carlos Arturo Torres* (1989), *Conversaciones con Danilo Cruz Vélez* (1990), *Ensayos impopulares* (2002). En sus trabajos se destaca el uso riguroso del lenguaje y la argumentación; pero, ante todo, resalta el rigor y la claridad de los problemas planteados, hecho que permite considerar a Sierra Mejía como uno de los mejores ensayistas en el campo de la filosofía colombiana del siglo XX.

Con su característico sentido y talante crítico, alguna vez escribió sobre los obstáculos al desarrollo de la filosofía en Colombia. Entre ellos señalaba como responsable a la misma comunidad de filósofos nacionales. Se refería a la falta de una recepción crítica y sincera de la producción bibliográfica colombiana, que a su juicio era un error proveniente “de la cortesía, que ha impedido que entre nosotros se haya creado un verdadero ambiente público –no meramente universitario– que le permita a esta disciplina incorporarse en la cultura del país”. Este sentido crítico, propio del pensar filosófico, algunas veces se cargaba de severidad en los análisis de Sierra hasta interrumpir el diálogo. No daba lugar a la postura divergente. Su punto de vista era terminante, conclusivo y categórico.

Pues bien, fue esa incorporación del filósofo en la vida pública de la cultura colombiana lo que hizo Sierra Mejía cuando escribió, por ejemplo, sobre la responsabilidad social del escritor, la industria editorial, las revistas culturales y su importancia en la vida pública del país, el arte como testimonio o “esa manera de hacer ver lo que no se quiere ver”, las críticas a las políticas cul-

turales. También escribió sobre temas que, sin duda, aportan ideas al campo de la educación, como el lenguaje común, “el arte de citar”, la importancia de las humanidades y la lectura, entre otros. Ni qué decir de sus textos sobre el pensamiento de José Eusebio Caro o de Carlos Arturo Torres. A lo anterior se suma su labor de difusión, como editor, de una serie de libros sobre el pensamiento colombiano. Consideraba que por esta vía el filósofo salía del aula universitaria y le hablaría al gran público.

Sierra Mejía fue mi profesor de filosofía analítica, y ante todo un maestro. Un maestro no es lo mismo que un profesor. El profesor dicta sus clases, transmite información, enseña un conocimiento preparado con antelación. Pero un maestro es alguien a quien se le aprende en el proceso del trabajo académico compartido, en charlas informales, en conversaciones alrededor de un café compartiendo lecturas. Fue mi caso con Sierra Mejía a partir del momento en el que presenté mi proyecto de monografía para obtener el grado de filósofo. Había decidido que mi tema sería la relación entre filosofía y literatura. Esta pretensión me llevó a leer a Borges, Sábato, Camus, Sartre. Finalmente, me quedé con la relación filosofía y literatura en la obra de Sartre. El director del Departamento de Filosofía de entonces, Gonzalo Hernández de Alba, conocedor de los intereses intelectuales de Sierra Mejía, lo nombró director de mi monografía. A partir de ese momento, y después de finalizado el trabajo de grado, continuaron las conversaciones, ahora por fuera de la universidad y acompañadas de una copa de vino. Surgieron nuevas lecturas a manera de estímulo, y las invitaciones a escribir, además de gestiones para incentivar mis publicaciones iniciales en revistas reconocidas. A decir verdad, muchas de las cosas que me han acompañado en mi labor académica –y en esa constante búsqueda de las relaciones de la filosofía con la literatura y la cultura– las aprendí al lado de Sierra Mejía.

Pero en ese tiempo lo que no sabía hasta entonces era que él, antes de elegir la filosofía analítica como centro de su interés académico, había sido un voraz y entusiasta lector de J. P. Sartre, sobre todo de su obra literaria y sus variados escritos recogidos en *Situaciones*. Tanto a él como a los miembros de su generación, la obra de este filósofo galo se le había convertido en obsesión. Y fue del autor de *El ser y la nada* del que aprendió a tomar partido ante los acontecimientos políticos y sociales, sin hacer concesiones y sin renunciar a la libertad de pensamiento; a tomar distancia de los dogmas y de los sectarismos de partido y, como si fuera poco, a mirar como propios muchos de los problemas que en apariencia parecían muy lejanos o ajenos a nuestro mundo

y a nuestras preocupaciones. Pues bien, toda esta herencia sartreana que se respira en los ensayos Sierra Mejía podría sintetizarse en la responsabilidad social y política del filósofo de la que dio cuenta en su vida pública.

Hay que señalar que en las últimas décadas su pensamiento dio un giro hacia una búsqueda del lenguaje de la filosofía para encontrar que, a diferencia de las ciencias, la filosofía no tiene un lenguaje propio, mucho menos unívoco y, por tanto, siempre tiene que estar construyéndolo. Es en esta búsqueda que Sierra Mejía encuentra en la metáfora un recurso para la argumentación, siguiendo el camino trazado por la filosofía francesa del siglo XX. De la literatura de Sartre había aprendido a ver la importancia de la estrecha relación entre filosofía y literatura, hecho que le abrió un camino en su trabajo académico. Años después encontrará desarrollada la misma idea –“Literatura y filosofía están mezcladas inextricablemente”– en el libro *¿En qué piensa la literatura?* del francés Pierre Macherey, que en su momento traduce al español.

A todo lo anterior se suman las lecturas que hace de Maurice Merleau-Ponty, que le aportaron elementos para comprender cómo las grandes obras literarias están sostenidas por ideas filosóficas. De allí que propusiera “una lectura en la que el filósofo logra un acceso al conocimiento del mundo a través de la metáfora, del mito o del relato, y no necesariamente del concepto y del argumento lógico”. Esto último fue un tema que Rubén Sierra expuso en conferencias, periódicos y artículos de revistas académicas.

Vale decir que muy pocos en el país se han ocupado de estos asuntos, al menos no con el rigor y la profundidad como él lo hizo. Ahora, a propósito de un aniversario más de su partida, he pensado que este es otro de sus legados al lado de sus ensayos analíticos. En esta perspectiva, ha dejado un camino trazado en el quehacer filosófico colombiano que invita, entre otros desafíos, a una lectura filosófica de la literatura y, por esta senda, a encontrar una filosofía que ayude a comprender la complejidad del hombre de nuestro tiempo, que se escape al hermético, sistemático y ortodoxo concepto filosófico dominante en nuestro medio.

Soy quien ama

Lia Master

Soy la cara de mi tía loca
La imagen bigotuda de Frida
En mí vive mi padre asesinado
Y la destrucción lenta de mi madre y de mi hermano.
Soy mil fuerzas imparables de la naturaleza
Concentradas en esta fragilidad infinita
Soy Jane Austin y Emily Dickinson y las hermanas Brönte
La abuela de Fanny y Alexander y también su amante barbudo
Las mujeres de Woody Allen y las de François Truffaut
Simone la de entonces y Greta la de hoy
La Callas y Fitzgerald, la Piaf y Shakira soy en la bañara
Y a veces mientras manejo por estas calles sin Dios
El fruto prohibido del Árbol del Conocimiento
La novia de Medellín
Y la mamá de Yonatan
Soy quien ama, acompaña, lee y duerme al filósofo poeta

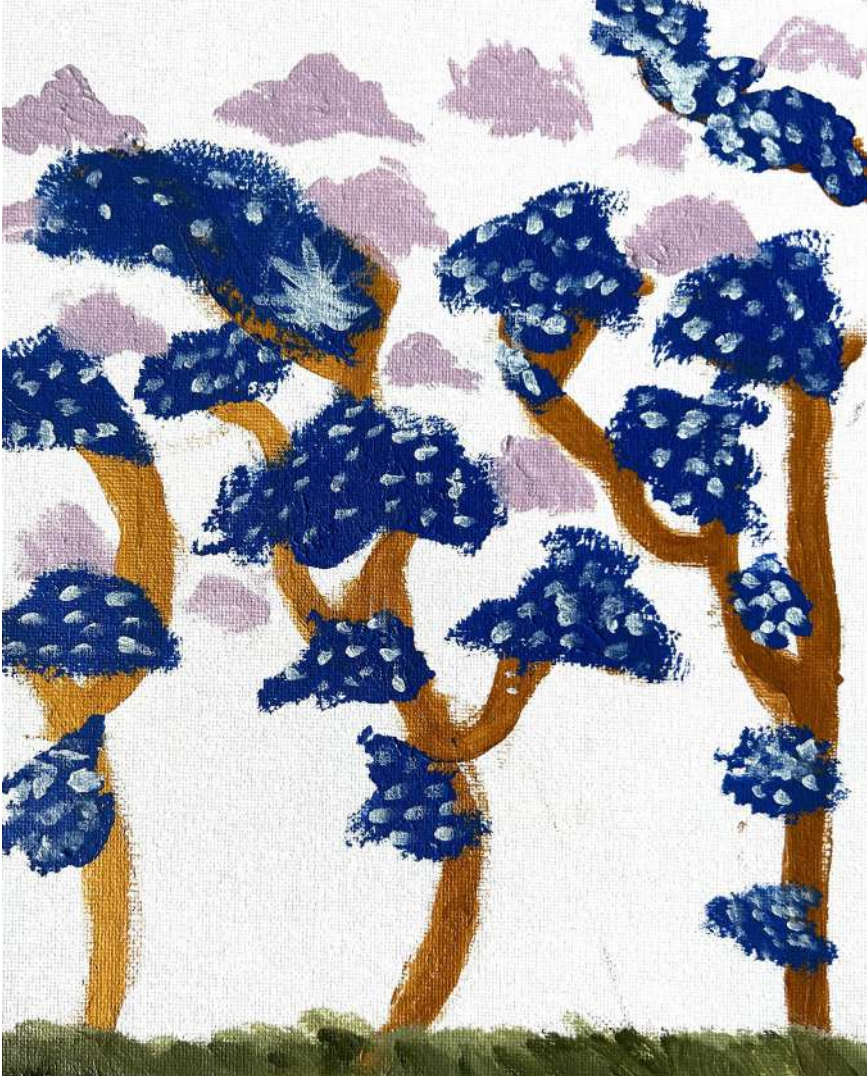


Soy allá y aquí

Soy ellos y yo

Soy mi sombra en la acera negra de las noches sin luna

Soy mi trampa y mi libertad Yo soy yo. Mi ego. Mí misma. Soy nada
y un poco más



Lucía Páez-Moreno; 06/07/23

Diálogo de saberes en la Universidad

Jaime F. Corena-Parra

En América Latina, Simón Rodríguez, Freire, Maturana y Fals Borda, acorde con Bernal (2014), destacaron con relevancia el valor del interaprendizaje como motor de la educación dirigida a comprender y transformar realidades territoriales. En esta valoración tiene suma importancia el diálogo con la otredad, lo que el otro sabe o el saber del otro. La otredad vista como individuos, grupos o comunidades sabias y creadoras.

La aceptación y adopción del diálogo con la otredad, debería empezar por mostrar a grandes rasgos, el origen y desarrollo del conocimiento humano y sus formas de circulación y encuentros a lo largo del tiempo y en diferentes culturas. Y luego mirar la práctica del diálogo en las universidades y sus perspectivas.



El conocimiento humano: universal y milenario

El conocimiento humano, sus contenidos, formas y su circulación universal o local, ha sido construido de forma no lineal a lo largo de milenios por comunidades con diversas imágenes, tanto del mundo natural que han tenido ante sus ojos y mentes, como de la reproducción de su propia existencia social o vida, y sus intereses del presente y futuro. La reproducción de la unidad de

la vida y la mente en la dinámica tensa de las sociedades, no obstante, la esclavitud antigua y actual, ha sido producto de la relación recíproca entre diversas prácticas socioculturales y el conocimiento humano.

En el trasegar humano, muy desigual, por cierto, las primitivas visiones del mundo pudieron llegar a convertirse, en cierto sentido, en la cosmovisión altamente compleja y matematizada que tenemos hoy sobre el funcionamiento del universo y las cosas que hay en él (Moledo y Olszevicki, 2014). Esta conversión, luego de las Revoluciones Francesa y Tecnológica Industrial, bajo diversos enfoques de crecimiento y desarrollo económico y social y su relación con la naturaleza, ocurrió con ritmos y logros distintos, en Occidente, Eurasia, las grandes urbes y la ruralidad latinoamericana y África, pero aún no logra dominar la vida de varios pueblos originarios y campesinos que continúan orientando la reproducción de la vida por sus conocimientos ancestrales y tradicionales

Sin duda, hay una historia de la producción del conocimiento, de modo que, es preciso estudiar su construcción sobre el mundo natural y su circulación a partir de la ciencia en las antigüedades griega, árabe, azteca, maya, caribe o aimara hasta llegar al vasto conocimiento científico tecnológico y artístico con el cual se estudia hoy el mundo natural y se construye de forma interrelacionada el mundo sociocultural. En efecto, hay que estudiar el mundo, sabiendo que no nos bañamos, según la preciosa imagen de Heráclito, en el mismo río; no somos los mismos de ayer. Hay que tener pues, conciencia que se vive en un mundo cambiante, y posiblemente, si este mundo no se autodestruye, las generaciones del inmediato futuro tampoco se bañaran en el mismo río.

Es inocultable, se vive en un mundo material natural y artificial cambiante, con un conocimiento inmaterial enorme. En el flujo turbulento del conocimiento, el aparato generador de imágenes del mundo, el equipamiento biológico básico (Weltbildapparat, en palabras de Konrad Lorenz), representa el principio de la permanencia. Lo que ha cambiado son las imágenes del mundo natural. Aunque el aparato generador de imágenes del mundo sigue siendo aproximadamente el mismo en Occidente, América Latina y los pueblos originarios sobrevivientes. El conocimiento del mundo es distinto al de las personas de épocas pasadas y de otras culturas (Herbig, 1997), pero no es homogéneo y único. El conocimiento del mundo sociocultural y la educación-investigación sobre su dinámica y perspectivas, tampoco es homogéneo y único, y ya no es sólo poseído por élites.

En términos del propio Herbig, no sólo los órganos sensoriales y el cerebro, sino también los factores culturales determinan nuestra manera de conocer el mundo. ¿Cómo poner en cooperación la naturaleza y la cultura dentro del conocimiento del mundo natural para preservarlo? Los expertos en ciencias naturales se han planteado la pregunta sobre los fundamentos del conocimiento desde el lado biológico y los expertos en ciencias humanas lo han hecho desde el lado cultural. El avance en un diálogo de conocimientos, donde tienen mucho que decir los pueblos originarios sobrevivientes, es posible que genere respuestas a esta cuestión.

En consecuencia, hay que abrir paso a la orientación concertada del flujo de conocimientos sobre la realidad sociocultural, para que sea objeto de diálogo y socialización formal y no formal, si de verdad se trata de construir un mundo en paz y amable con el mundo natural de cuya dinámica hace parte. Se trata, sin duda, de un hecho muy lejos de su realización, pues el mundo todavía está en manos de las disputas geoeconómicas políticas y militares a favor de conservar hegemonías, construir otras nuevas o superarlas según un acuerdo por la vida y la paz.

El acuerdo es posible lograrlo en América Latina, Colombia y sus localidades, como lo empiezan a mostrar varias experiencias, resaltando una en especial, aquella que relaciona la proximidad o juntanza de los saberes para tratar problemas de interés a favor de la vida. Pero también es susceptible de orientar a nivel mundial el empleo dialogado de los saberes al servicio del buen vivir de la humanidad. Buen vivir como es denominado en muchos países de Suramérica o del desarrollo sostenible según las metas de la Organización de las Naciones Unidas para el presente Milenio.

Aproximación entre saber y conocimientos

Cabe hacer una aproximación plural entre saber y conocimientos, hecho que implica establecer sin estatus de superioridad, una convergencia, con apoyo en Hernández (2008), entre doxa y episteme (que hasta cierto punto pueden homologarse a saber y a conocimiento). La concepción reducida y deformada de la construcción de los conocimientos sobre el mundo natural y las cosas establecidas por el ser humano en la tierra, no ve que el saber realizado por las experiencias laboral y de vida, han sido fuente esencial en la elaboración del conocimiento científico tecnológico que apunta los enfoques de desarrollo y

circula por las aulas de la educación formal, bajo la denominación de superior. Por el contrario, este saber alterno debe ser reconocido como parte integrante del gran saber humano, sin importar las diferencias de las razas y credos que lo construyen.

La historia es aleccionadora al respecto: la rueda de las primeras carretas, las primeras formas de agricultura de los pueblos sedentarios, el uso de la canoa, la domesticación del caballo, el uso de las lanzas, y el arco, la construcción de chozas y pirámides, los caminos de piedra, las letras en piedras o papiros, los remedios caseros y los vestidos más antiguos, fueron el punto de partida para la creación de muchos campos de la ingeniería actual. Y es imposible desconocer que, el saber de los pueblos originarios sobre la relación armónica entre las sociedades y la naturaleza es hoy un saber de punta, nutriente de la ciencia natural y social, disponible para superar la emergencia planetaria y ayudar a preservar la reproducción de la vida en paz.

Por lo visto, el diálogo con la otredad con la participación de la universidad tiene dos manifestaciones esenciales; existen sin duda otras. Una es el diálogo entre una institución universitaria y sus sujetos del aula y una comunidad territorial específica para tratar una cuestión de producción y reproducción de la vida, de interés común. Y otra, es el diálogo de aula entre estudiantes y docentes para desarrollar un curso semestral de ciencias, artes o ingeniería, buscando obtener resultados significativos de aprendizaje: declarativos, procedimentales, actitudinales, en un marco colaborativo (Revelo et al., 2018) y contextualizado (Daura, 2013).

El diálogo universidad y comunidades territoriales

Los estudios sobre esta manifestación del diálogo con la otredad abundan. Entre otros cabe destacar los de: Bernal (2014), desde la Universidad de la Salle en Costa Rica que, trata de la definición del diálogo de saberes y las condiciones para que sea fructífero. Úsuga (2021) que, registra el tratamiento de la cuestión de la mejora de la existencia de las comunidades de la alta montaña de la comuna 3 de Medellín, con un grupo de investigación de la Universidad de Antioquía, bajo la metodología Investigación, Acción, participación. Gavazzo et al. (2018), desde la Universidad Nacional de San Martín, plantean el diálogo de saberes como estrategia metodológica para la

articulación de las funciones de investigación y extensión. Belmonte et al. (2018), proponen el diálogo de saberes para la gestión del territorio. Aguirre et al. (2017) en Ecuador, sugieren una educación superior intercultural con base en el diálogo de saberes. Toda esta producción, en palabras de Pérez et al. (2009), debe ser incorporada a la formación docente.

Una de las consecuencias de esta mirada del diálogo de saberes en territorios socioculturales variados, es sin duda, la superación del concepto de extensión o proyección social, como bien lo señala Hernández et al. (2017) al relatar la manera de tratar problemas comunitarios de salud con el apoyo de una universidad participante. Ello implica en palabras de Pérez et al. (2009), fortalecer la formación docente que permita establecer una fuerte relación entre saber pedagógico y diálogo de saberes, superando así la predominancia de la enseñanza habitual jerárquica y descontextualizada.

El diálogo de saberes en los cursos universitarios

La idea de tener en cuenta la otredad en el aprendizaje converge bien con el núcleo fuerte del aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hanesian (1983) que, sustenta su generación, a partir de tener en cuenta el saber de los estudiantes para ayudar por parte de la docencia, de manera colaborativa a desarrollarlo. En este tipo de aprendizaje, el estudiante es participante de su propio logro y retención y su posterior aplicación en nuevas situaciones que exijan su empleo.

Con lo anterior se superan las prácticas rutinarias en la enseñanza/aprendizaje a todo nivel que, hasta hoy en las universidades ha sido predominante transmisora, o sea, ajena a los fundamentos de la investigación pedagógica didáctica que soportan los aspectos esenciales de la acción docente, como son la planificación del abordaje de cursos a tono con un programa de formación profesional, la selección de estrategias para su desarrollo fructífero, la gestión del aula que motiva la participación de los estudiantes a través de un programa de actividades, la evaluación docente auténtica de los productos del trabajo del aula y la autoevaluación de los resultados del aprendizaje por los propios estudiantes.

En tal sentido es necesario, acorde con De Zubiria (2014), avanzar hacia una pedagogía dialogante en las aulas universitarias. Pero sin duda

aplicando en las aulas estrategias pedagógicas didácticas que generen aprendizaje significativo (Niño et al, 2022), puestas en práctica por la gestión docente pensada y planificada en el aula (Fernández et al., 2006), a través de actividades participativas bien programadas (Gil y Martínez, 1987; Otero y Rodríguez, 2016) y evaluaciones pertinentes, en términos de Monereo (2009) que, contribuyan a mejorar el aprendizaje logrado y no a subestimarlos.

Con los anteriores referentes como soporte de un proceso de reflexión-acción, un sector docente de UNIPAZ entre los años 2019 y 2023, busca progresivamente desarrollar los cursos de ciencias, artes e ingeniería, bajo el enfoque de aprendizaje dialogante, colaborativo y contextualizado del sujeto estudiante (Corena y Durán, 2023). Respecto a la contextualización del aprendizaje, el Ministerio de Educación Nacional (2019) viene reclamando su aplicación como una característica del aprendizaje de calidad.

El logro y retención del aprendizaje, es posible gracias al diseño y aplicación de varias estrategias de aprendizaje situado, aplicables en la universidad (Corena et al., 2005, Gil et al., 2008 y Díaz y Hernández, 2010), y al uso adecuado de las tecnologías de la información (Romero y Quesada, 2014). Todo ello en la búsqueda de crear aprendizaje científico transdisciplinar (Acevedo, 2021) y acorde a directrices epistemológicas para promover competencias de pensamiento científico en las aulas de ciencias (Quintanilla et al., 2014).

En las aulas universitarias, donde se realiza la formación de millares de personas en los cursos semestrales, también existe la otredad. El desarrollo de los cursos como unidades de la formación en varias disciplinas significan una oportunidad para practicar, a pesar de las tensiones e incomprensiones, el diálogo del saber científico con el saber de los estudiantes y profesores.

Volviendo a Ausubel et al. (1983) en la construcción de su teoría del aprendizaje significativo, es de destacar, la elaboración de los materiales del aula a partir del saber de los estudiantes. En los materiales se debe reconocer la existencia de la otredad. En el desarrollo del aprendizaje significativo, en su ampliación crítica creadora (Moreira, M., 2012), es importante conocer el sentido que le dan los estudiantes universitarios al aprendizaje de los materiales de una nueva asignatura en su formación profesional, lo que implica comprender la importancia que tiene para ellos el aprendizaje situado (Díaz y Hernández, 2010) o contextualizado (Daura, 2013).

Acuerdo respecto al concepto de diálogo de Saberes

Por todo lo antes visto, el diálogo de saberes aparece como el concepto que hace posible la interculturalidad y la negociación cultural, dos elementos fundamentales para una acción educativa transformadora (Mejía, 2015). En el mismo sentido, para la Organización Panamericana de la Salud (2022), los diálogos de saberes son procesos interculturales de comunicación e intercambio entre personas y grupos que provienen de diferentes orígenes o culturas.

Además, en su rico significado el concepto, con apoyo en Bernal (2014), incorpora las características de inclusividad, como herramienta de construcción de conocimiento colectivo, la afectividad que relieves el espacio abierto y alegre de la escucha mutua, la conciencia autónoma de un encuentro libre sin domesticaciones y sumisiones jerárquicas y la acción participativa con la más amplia participación de todos los participantes. Como bien lo resumen Gavazzo et al. (2015), al estudiar a Fals Borda y Freire, consideran que la participación en la actividad científica investigadora se funda en la perspectiva del diálogo como un acto de la creación y la recreación, de responsabilidad, de coraje, compromiso y libertad.

Su punto de partida es el reconocimiento de la otredad en la construcción de conocimientos (Bernal, 2014), sin que medie en esa relación la jerarquía de los interlocutores, entre universidad y comunidad, por ejemplo, y por el contrario se reconozcan las diferencias al tratar un tema o abordar el tratamiento de problema en un contexto sociocultural. En lenguajes y forma de relato distintos se examinan las diferencias para buscar consensos en las imágenes de la realidad y su propuesta de cambio o mejora. Este es un camino para el tratamiento para avanzar en el buen vivir o desarrollo sostenible de las comunidades y los países.

Es de comprender entonces que, el aprendizaje mutuo, supone la existencia de otros, y busca promover la construcción social del conocimiento mediante el intercambio de ideas, sentires, imágenes, creencias, nociones, conceptos, prácticas, historias, deseos, vivencias y emociones para alcanzar la comprensión común y la plenitud de la vida.

El diálogo de saberes genera un producto de aprendizajes y conocimientos, en su estructura teórica conceptual, procedimental y actitudinal, aplicable a nuevas situaciones y aprovechable para reorientar los currículos universita-

rios en punto al tratamiento de los grandes problemas de la supervivencia de la especie y su buen vivir.

Valga pasar entonces a mirar algunas de perspectivas para avanzar en el estudio del diálogo de saberes que se abren con la escritura de estos apuntes.

A modo de cierre: El diálogo de saberes y sus perspectivas

En cualquier espacio social territorial, institucional o educativo, el diálogo de saberes ocurre a partir de la concepción que tengamos del crecimiento cultural de una sociedad y sus individuos y la necesidad de su desarrollo con buen vivir o satisfacción de sus necesidades más sentidas en paz.

Cómo hacer este diálogo en cada situación es un trabajo que corresponde a la escritura de un próximo artículo; hay varias referencias a la metodología de cómo hacerlo (Organización Panamericana de Salud, 2022 y Bernal, 2014).

El empleo del diálogo de saberes y sus productos, lo puede realizar un gobierno para la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo, como ocurrió en Colombia a fines del año 2022, con las limitaciones de rigor, a través de los llamados diálogos regionales vinculantes. Lo mismo puede hacer un alcalde con la elaboración del Plan de Desarrollo local, o un rector universitario para acordar el Plan de Desarrollo Institucional.

La universidad puede practicar el diálogo de saberes para la generación de tecnociencia socioecológicamente adecuada (Santiago, 2012), y en casos específicos como el de Barrancabermeja, donde es relevante, por ejemplo, el conocimiento tecnológico en petroquímica cabe la posibilidad de desarrollar nuevos conocimientos en este campo en dirección a la obtención sostenible de productos derivados para el buen vivir de la población.

Todos los currículos universitarios deben estar dirigidos a la formación profesional para el tratamiento de los grandes problemas de la humanidad, como, por ejemplo, los del calentamiento global y la precariedad en la nutrición de la especie.

Respecto a esto último, la investigación acción participativa (IAP) bajo el enfoque de Fals Borda considera que el diálogo de saberes fructífero durante el tratamiento de un problema de interés común, ocurre entre profesores ciudadanos científicos, sus estudiantes en formación profesional y una comuni-

dad productora campesina, o entre los mismos profesores, estudiantes y una comunidad aledaña a una ciénaga en proceso de recuperación; en ambos casos ocurre un proceso de aprendizaje mutuo, en palabras de Morin (1999) que integra sistémicamente los saberes en similitudes y diferencias, y no excluye

En el mismo sentido, en el desarrollo de un microcurrículo elaborado bajo enfoque constructivista, es posible, valga reiterarlo, implementar el diálogo de saberes teórico conceptual, procedimental y en valores, cuando el contenido de éste, las estrategias para concretar su aprendizaje y el diseño de actividades participativas en el aula y la evaluación de sus resultados, son compartidos por los estudiantes, y cuando los resultados del aprendizaje colaborativo, tienen fuerte relación con el aprendizaje situado y contextualizado y el registro de su logro por los propios estudiantes que practican la autoevaluación a través de herramientas adecuadas (Delgado y Corena, 2020; López, 2011), tales como los diarios de los estudiantes (Montero, 2018), que en varios centros universitarios podrían ser los cuadernos de apuntes y las rubricas de aprendizaje (León y Gómez, 2013).

Bibliografía

Acevedo, D. (2021). Retos de la educación como diálogo de saberes en la formación científica transdisciplinar. *Revista de Filosofía* Vol. 38 Núm. 97.

Aguirre, D., Guerra, M., Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Flacso.

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México.

Arrieta V, R. y Daza R., S., (2015). Representaciones mentales sobre la naturaleza de las ciencias en docentes de las áreas profesionalizantes del programa ingeniería Agronómica de UNIPAZ. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Belmonte, S., Peyloubet, P., Pérez, K. (2018). Diálogo de saberes para la gestión del territorio. Conicet-INENCO.

Corena, J. y Durán, L. (2023). Experiencia docente en la elaboración de una propuesta para favorecer el Aprendizaje Significativo en los Cursos de Ciencias e Ingeniería. Simposio internacional de didáctica de las ciencias. Montería.

Corena P, J., Martínez T, J y Valdés C, P. (2005). Análisis y primeros resultados de una innovación fundamentada en un curso de tecnociencias en ingeniería. *Revista TED*, No 17, páginas 7-25. Universidad Pedagógica Nacional.

Daura, F.T. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educación y Educadores*. Vol. 16, núm. 1, pp. 109-125.

Decreto 1330. (2019). Ministerio de Educación Nacional 25 de Julio de 2019. Bogotá

Delgado, K y Corena, J. (2020). El metaaprendizaje en Ingeniería Agronómica del Instituto Universitario de la Paz. Ponencia, código SIEC-D-15. I simposio Internacional sobre Investigación en Enseñanza de las Ciencias. Diciembre 3-4 de 2020. Montería.

De Zubiría, J., (2014). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Editorial Magisterio: Instituto Alberto Merani. Bogotá.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Tercera edición. Mc Graw Hill. México.

Fernández, G., Izuzquiza, M., Ballester, M., y Barrón, M., (2006). Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria. *Educación RE*. Artículos árbitros. Año 10, N°33, páginas 257-262.

Gil, D. y Vilches, A. (2008) ¿Qué deben saber y saber hacer los profesores universitarios? En *Novos enfoques no ensino universitario*, pp 25-43. Universidad de Vigo.

Gil, D., y Martínez Torregrosa, J. (1987). Los programas-guía de actividades: una concreción del modelo constructivista de aprendizaje de las ciencias. En *Investigación en la Escuela*, 3, pp. 3-12.

Herbig, J. (1997). La evolución del conocimiento científico. Del pensamiento mítico al pensamiento racional. *Ganz 1912*, Herder. Barcelona.

Hernández, E., Lamus, F., Carratalá, C., Orozco, D. (2017). Diálogo de saberes: propuesta para identificar, comprender y abordar temas críticos de la salud de la población. *Salud Uninorte*. 33 (2): 242-251. Barranquilla.

León, A. y Gómez, K., (2013). Las rubricas o matrices de valoración, herramientas de planificación e implementación de una evaluación por desempeños. Vol.12. No 1, páginas 81-87. *Revista UIS Ingenierías*.

López, A. (2011). Educación, metaaprendizaje, reflexión. En: *Revista Internacional de Aprendizaje de la Educación Superior*. [https:// elartedemoverse.wordpress.com/2011/11/30/metaaprendizaje/](https://elartedemoverse.wordpress.com/2011/11/30/metaaprendizaje/)

Mejía, M. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedago-*

gía y Saberes No. 43. páginas. 37-48. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación

Moledo, L. y Olszevicki, N. (2014). Historia de las ideas científicas: de Tales de Mileto a la máquina de Dios. Planeta, Buenos Aires: Planeta.

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En: Castello, M. (coord.). Edebe, Innovas Universitas, Barcelona.

Montero, P., (2018). Los diarios de aprendizaje una herramienta para reflexionar sobre el propio aprendizaje. [Http:// tecnomapas.blogspot.com.es](http://tecnomapas.blogspot.com.es)

Moreira, M. (2012). La Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea. Revista Iberoamericana de Educación Matemática. número 31, páginas 9-20

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del Futuro. UNESCO, París.

Niño, N., Uceda, M., Fernández, F. y García, M. (2022). Estrategias didácticas para promover el aprendizaje significativo dirigido a estudiantes universitarios. Mendive, Revista de Educación, Volumen 20, No 4

Organización Panamericana de la Salud (2021). Metodología de los diálogos de saberes. OPS. Washington, D.C.

Otero, B. y Rodríguez, E. (2016). Un modelo para diseñar actividades en la enseñanza de la ingeniería. Redu. Vol. 14(2), pp.79-101.

Pérez, E., Sánchez, J y Alfonso, N. (2009). Saber pedagógico y diálogo de saberes en la formación docente. Revista de Educación, Año 15, número 29, páginas 421-434. Laurus, Caracas.

Quintanilla, M., Izquierdo, M., Aduriz, A., (2014). Directrices epistemológicas para promover competencias de pensamiento científico en las aulas de ciencias. En: Quintanilla, M. (coord.). Las competencias de pensamiento científico desde “las emociones, sonidos y voces” del aula, pp. 15-27. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Revelo, O; Collazos, C. y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. TecnoLógicas, vol. 21, no. 41, pp. 115-134.

Romero, M y Quesada, A. (2014). Nuevas tecnologías y aprendizaje significativo de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias Numero 32. Páginas 101-115.

Santiago, M. (2012). Diálogo de saberes para la generación de tecnociencia socioecológicamente adecuada Revista de Investigación Educativa. Vol.5. No 3. La paz.

Úsuga, Y. (2021). Investigación dialógica y diálogo de saberes: un acercamiento a comunidades de conocimiento [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Lucía Páez-Moreno; 12/12/21

Palabras de recuerdo y reconocimiento, con motivo del Doctorado h.c. UN

Carlos-Enrique Ruiz

Fue [Sócrates] también siempre uno e idéntico, y se elevó no por arranques y arrebatos, sino por peculiar complexión al postrer extremo de fortaleza; o, para hablar mejor, no se elevó nada, hizo más bien descender, conduciéndolas a su punto original y natural, las asperezas y dificultades, y las sometió a su vigor;... Sócrates toca la tierra, y con paso común y blando trata los más útiles discursos, conduciéndose, así en la hora de su fin como en las más espinosas dificultades que puedan imaginarse, con el andar propio de la vida humana...

Michel de Montaigne

(Ensayos, Libro III, cap. 12: *De la fisonomía*)



● **Gratitud imperecedera!** A las directivas actuales, en cabeza de la Sra. Rectora, Dra. Dolly Montoya, su calificado equipo de colaboradores, y a quienes postularon con extrema generosidad mi nombre para esta exaltación, y de manera muy especial a los Honorables miembros de los Consejos Académico y Superior Universitario, al Consejo de Sede UN-Manizales, en cabeza del Vicerrector, Dr. Neil Guerrero, a mis exalumnos de todos los tiempos, y a mi familia, con Livia a la cabeza. Reitero: **¡Gratitud imperecedera!**, desde el corazón y el alma.

Aprovecho para manifestar profundo reconocimiento por la creación de la educación pública y en particular, de nuestra institución, como Universidad Central de la República, en 1826, por parte del Estadista D. Francisco de Paula Santander, que devino Universidad Nacional de Colombia, la universidad por excelencia del Estado colombiano, deliberante y de librepensamiento. Heredera de la Academia de Platón, del Liceo de Aristóteles y del Jardín de Epicuro. Con esencia fundamental en el Sócrates dialogante e indagador de sentidos y razones, en el afán de avanzar en el conocimiento, creador de la argumentación inductiva y de la concepción teleológica o finalista en el orden del Universo.

Asimismo, expreso recuerdo grato, de admiración y estimulante, de quienes con sabiduría la han forjado por cerca de doscientos años, verdaderos hitos del saber, con formación y ejercicio multiplicador, personalidades en procesos favorables a la consiliencia, herederas de Mutis, Caldas, Humboldt, Codazzi. Cito por *afinidades electivas* (en honor de Goethe y Weber) a Manuel Ancízar, Alfonso López-Pumarejo, Gerardo Molina, Carlo Federici-Casa, Ernesto Guhl, Enrique Pérez-Arbeláez, Gabriel Poveda-Ramos, Ángela Restrepo, Danilo Cruz-Vélez, Jaime Jaramillo-Uribe, Marta Traba, Alfonso Carvajal-Escobar, José-Félix Patiño, Virginia Gutiérrez,... en una significativa historia, en convergencia de ciencias, artes, letras, pensamiento,...

En especial refiero a D. Germán Arciniegas, -exalumno, profesor y maestro, de impronta UN-, quien congregó de manera simbólica a los estudiantes en rebeldía de todos los tiempos, en la *taberna de la historia*, con el ritual de la conversación y el debate, para establecer la noción convocante de *El estudiante de la mesa redonda*, con el espíritu del diálogo, la controversia y el conocimiento exploratorio.

Concluyo con las siguientes palabras:

Reductos de historias
reproducen cicatrices
 en la piel del mundo,
y en lo sibilino de las expresiones
se escabulle lo truculento
 de la nombradía.
Historias contadas
con el asedio de intereses,

cruzan de largo por la verdad,
hasta claudicar
en la pesquisa de los hechos.
La realidad se impone,
con la paradoja de los colores
y las ausencias.

Muchas gracias.

Auditorio Alfonso López-Pumarejo, UN, Bogotá, 14 Sept. 2023



Lucía Páez-Moreno; 17/01/22

Del Marat-Sade de Peter Weiss a un drama nacional

**Dos cartas y un fragmento de la obra inédita
de teatro de Gabriel Restrepo:
*Como sombras pasaron.***

Bogotá, domingo 9 de abril de 2023.

Asunto: recepción, coincidencias, recuerdos, inquietudes.

Apreciado Gabriel:

Leí con pasión e interés su texto sobre el montaje de *Marat-Sade* de Peter Weiss por los jóvenes del colegio de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá en el año 2022, publicado en el número 205 (páginas 51 a 64) de la revista *Aleph* correspondiente a abril/junio de 2023, en el LVII año de la publicación, creada y dirigida por el ingeniero, poeta y humanista Carlos-Enrique Ruiz, profesor de la Universidad Nacional en la sede de Manizales.



Digo que lo leí con pasión e interés, pues siempre me apasionó y me apasiona el teatro, a tal punto que en mis años de bachillerato hice ejercicios en esa dirección, luego en la universidad participé en el Teatro Estudio de la Universidad Nacional de Colombia en calidad de actor en dos bellas obras: *El retablo de las maravillas*, de Miguel de Cervantes Saavedra y *Antígona* de Sófocles - Brecht en los años 1967 y 1968.

En la primera desempeñé el pequeño papel de un soldado que, sin querer ni saber, ayuda con su inocencia a desentrañar un engaño; en la segunda, el de un anciano partícipe en el coro que actúa como conciencia crítica frente a un Creonte prepotente y vil. Luego estuve como docente de áreas afines a la sociología, tales como historia nacional, estética y arte y literatura en la Escuela Nacional de Arte Dramático en los años 1979 a 1984, años en los que parcialmente coincidimos. Finalmente, participé en calidad de docente en un curso de posgrado, Sociología del Teatro, en el Programa de Teoría y Crítica del Teatro en la Universidad del Rosario en 1990.

Más allá de estas tareas, puedo señalar que vi algo de teatro, asociado algunas veces a las experiencias escolares señaladas, otras de manera independiente. He ahí la constatación del fundamento de la pasión. Del interés da cuenta que la relatoría sobre el vínculo con el teatro nos hace coincidir en eventos y montajes.

De hecho, recuerdo que fui uno de los primeros asistentes a la Casa de la Cultura de la carrera 13 con calle 24, no logrando precisar si en 1966, año de su inauguración, cuando yo era un joven pronto a graduarme de bachiller, o ya en 1967 en mi primer año de universidad.

Más tarde, me enfrenté a una lectura crítica de las siete tragedias de Esquilo, las siete de Sófocles y buena parte de las de Eurípides con nuestros amigos Jaime Eduardo Jaramillo y Alfonso Piza, lectura dramática, vale decir, pensando en un montaje, en el tratamiento de parlamentos, escenografías, etcétera. En fin, sí, pasión e interés.

De este último, da cuenta mi atención permanente al desarrollo de la escena nacional, si bien es cierto disminuido en los últimos años con el auge y el dominio del llamado teatro comercial, de la ausencia parcial (que no total) de la academia, del vodevil de mala calidad (la aclaración vale, pues lo hay también de buena calidad), asunto que se enlaza con el hecho de que mis afectos no han sido respondidos como era mi deseo.

Recuerdos sí, pero actualidad igualmente. Debo centrarme en dos elementos de la elaboración remitida y publicada en la revista manizaleña sobre el montaje de los jóvenes del colegio de la Universidad Nacional en el 2022: el primero, cómo la maestría de Weiss se expresa en buena medida en ser síntesis de grandes corrientes del teatro el siglo XX: el del distanciamiento (Brecht), el de la crueldad (Artaud) y el del absurdo (Becket y Ionesco).

Con Brecht aprendimos a mirar con distancia, a tener cierta incredulidad sobre lo que aparece como evidente, a poner las cosas en su sitio, lo cual sólo puede hacerse desde la historia, vale decir desde la mirada temporal que centra el foco de atención en la volatilidad de los arreglos sociales, los cuales siempre son parciales, y que están llamados a no ser lo que en el presente son: romper el hechizo y la magia que impide captar el movimiento y enajena engañando al ojo y a la conciencia.

Con Artaud el peso de lo inconsciente más allá del texto y las palabras, vale decir el cuestionamiento del pensamiento ordinario, la incidencia en el espectador, el gesto como el verdadero lenguaje, de ahí la importancia de los símbolos, la ruptura violenta de los arreglos sociales a los que está acostumbrado el espectador.

Con Becket y Ionesco la desesperanza, la ausencia de sentido, la pérdida de humanidad contemporánea y, con ello, cuestionar el tiempo, el argumento, la hilaridad, lo absurdo de la vida. Recuerdo que en mis años en la Escuela se hizo el montaje de dicho texto por alumnos.

Sí. Esa síntesis de distanciamiento, crueldad, absurdo iluminan el texto de Weiss y permiten entender los montajes de los jóvenes de los años setenta u ochenta del siglo pasado y de los recientes de este siglo, distantes en el tiempo y con énfasis particulares, pero en todo caso unidos por la propuesta de Weiss y la interpretación varia de esta.

El segundo elemento es el de las virtudes mostradas por los jóvenes del colegio de la Universidad Nacional, similares a la de los jóvenes de la Escuela Nacional de Arte Dramático: osadía, persistencia, inteligencia en el manejo de recursos limitados y talento. Virtudes mismas que se enlazan a través de décadas de diferencia y que remiten a lo que los sociólogos del arte han señalado como *sine qua non* de la producción artística: talento y disciplina, donde el primero nos es dado y la segunda solo se consigue con esfuerzo y dedicación.

Si algo caracteriza a esa triada de artistas y pensadores eximios: Schopenhauer, Wagner y Nietzsche, triada tan valorada críticamente por Thomas Mann, es ese elemento unificador y fecundo: talento y disciplina. Talento no nos ha faltado a los latinoamericanos, disciplina posiblemente. Diríase que Dios nos premió (como a todos los seres humanos), pero nos hace la exigencia bíblica de trabajar, de hacer la vida. Nada se nos dará

gratuitamente. Trabajar con inteligencia, construir con el pasado, no en contra del pasado. Vale decir: hacer a un lado toda idea de que hay que empezar desde cero, desde la nada.

He ahí el énfasis no violento como actitud vital que compartimos, apreciado Gabriel. Seguramente Napoleón era inevitable. Él se inscribe en una historia que quiso borrar de un plumazo lo que no podía borrarse de un plumazo, haciendo de tal manera un presente caricaturesco y cruel frente a lo que se quiso superar: la violencia prerrevolucionaria que desembocó en la violencia revolucionaria y posrevolucionaria. Finalmente, los meses siguieron llamándose enero, febrero, marzo y abril, y así los siguientes, y no brumario, frimario, nivoso, pluvioso, etcétera.

Hay que educar a los jóvenes en la práctica de la no violencia, lo cual, como se dice en el texto, tantas veces citado por los de nuestra disciplina: construir sobre los hombros de gigantes, atribuido, entre otros varios a Bernardo de Chartres y modernamente a Isaac Newton, debe ser práctica común: no olvidar nunca el pasado, construir sobre éste, haciendo a un lado lo superable, pero asentarnos sobre esos hombros que tanto tienen que mostrarnos y nosotros que aprender: los mayores, los complejos institucionales (educativos, estatales, religiosos, técnicos, de bondad y amor).

A Camus lo leí en mi juventud. Mal haría en decir que en ese momento capté toda la dimensión de su pensamiento, pero sabía de su apego a la bondad, de su tolerancia y eso era lo importante. Frente a todo radicalismo, me decanté por el alejamiento de la violencia, si bien es cierto que con Sorel y con otros me asomé al papel de ella en la historia, papel que, mirado en el corto plazo, muestra efectos engañosos, y en el largo solo destrucción.

Lo de la homeopatía lo viví en directo por las creencias médicas de mi familia. Resulta que mis abuelos frecuentaban a Calixto Torres, el padre de Camilo Torres Restrepo, médico de la Universidad Nacional, reconocido en la ciudad, pero eran, no sé si al mismo tiempo, fervientes pacientes de Jeremías Riveros, uno de los más connotados homeópatas universitarios de las primeras décadas del siglo XX en Bogotá, y origen de una estirpe de médicos con formación académica.

Desde niño heredé esa adscripción y oscilé (y sigo oscilando) entre la cura alopática y la homeopática. Pasó el tiempo, y del universo médico entre estas dos escuelas, entendí que la cosa iba más allá de la medicina y que, tanto, lo

similar, como lo contrario eran parte sustancial del hacer de la vida y de las cosas en una dimensión más amplia. Pequeñas dosis preparan para superar un estado calamitoso, dosis fuertes fácilmente conducen a la desgracia.

La vacuna contra la guerra puede ser el haberla padecido al sentir en parte sus efectos, así estos fueran minimizados por las circunstancias. La victoria de la paz requiere la memoria de lo pasado, la mirada crítica de este. Los antagonismos absolutos, sin solución de continuidad, llevan a sin salidas que ya han producido mucho dolor a la naturaleza, incluyéndonos a nosotros los seres humanos.

Entre un Sade nihilista y un Marat jacobino, ¿debe el hombre plegarse irremediamente a uno de los dos? Acaso los locos del asilo donde se desarrolla la obra con su incredulidad y su razón ¿no muestran otras razones y otras maneras de creer?

Lejos de todo antagonismo irremediable, la vida se ha encargado de mostrarnos que los extremos conducen a la muerte y a la sinrazón. Tal vez esa es la gran lección de la historia. Camus, por diferencia a los jacobinos y a los incrédulos totales, toma sus distancias, y sabe que el mal puede vencerse con persistencia, trabajo y amor, pero que siempre está presente: “que el vacilo de la peste no muere ni desaparece jamás, que está en los muebles, en la ropa, que espera paciente en las alcobas”.

Se requiere la distancia temporal y social para aproximarse a la verdad. Weiss, quien escribió el texto en 1963, lo sitúa en 1808 sobre eventos de 1879, distancias de distancias, incrementadas con el carácter de los enfermos de la Casa de Salud de Charenton que se salen con frecuencia del rol a ellos asignados en la representación de la representación. Montajes múltiples, de los cuales los referidos aquí lo son de inicios de los ochenta del siglo pasado y del 2022 en esta ciudad en donde han transcurrido nuestras vidas: Bogotá.

Y a cada representación, la distancia se incrementa, nuevas verdades salen a la luz, lo que quiere decir un continuo flujo de miradas y valoraciones. He ahí la magia del arte y en particular del teatro. ¿Cuántos años hemos requerido nosotros, apreciado Gabriel, para redondear, solo provisionalmente, nuestras posturas ante la vida, para aquilatar en su justo peso las experiencias por las cuales hemos pasado, experiencias donde las figuras de Marat y de Sade, lo por ellos representado, ha estado presente, así nos distanciemos de ellos?

Muchas gracias por compartir ese bello texto aparecido en la Revista *Aleph* en días recientes. Un abrazo.

Nicolás Boris Esguerra Pardo
Sociólogo y humanista

Santandercito, abril 12 a 15 de 2023

Muy querido amigo Nicolás Boris:

Leí maravillado tu texto con el comentario al ensayo publicado en *Aleph* en torno a la representación de la obra de Peter Weiss sobre *Marat Sade*. Memorias que han sido agraciadas por el llamado de atención del común amigo de nuestra generación, Luis Felipe Neira, en torno a la excelente película del dramaturgo y cineasta inglés Peter Brook en su recreación fílmica y operística de la obra de Peter Weiss en 1967, con el cual de hecho él había colaborado en la escenificación del drama.

Además de registrar de modo somero las múltiples coincidencias y también los sorprendentes paralelismos en los acercamientos al teatro en distintas modalidades: escolares universitarias, académicas, me ha encantado la medida tan propia de tu talante, atributo tan escaso en nuestro medio, elogio que afirmo con mucho énfasis y admiración. Creo que valdrá la pena que en estos tiempos de inciertos cambios exhibas esa virtud con mayor frecuencia, en distintos formatos y fuentes editoriales. Pues al revisar el trayecto común y el panorama presente, asombra contemplar cómo las pasiones tristes y violentas cristalizaron y pululan por doquiera en violencias mayúsculas y minúsculas. Basta ver los enconos, resentimientos, envidias, iras, arrogancias y soberbias que abundan en las contiendas políticas y se cuelan en las redes sociales.

Cuando adviene a la plenitud, una generación rememora a distancia, pero con inmenso afecto los años compartidos con tantas coincidencias en aquello que los novelistas relatan en el género de la *Bildungsroman*, relatos de formación. Con los amigos de sociología Alfonso Piza, Jaime Eduardo

Jaramillo, Miguel Hernández, Luis Felipe Neira y contigo, nos identificamos como aquellos quienes, en momentos del amanecer de las nuevas violencias organizadas, optamos por el estudio, las letras, las artes y las humanidades.

Por supuesto, también evoco con inmenso afecto la memoria de otros compañeros de ruta distantes de la sociología, pero hermanados en resolver la angustia vital por caminos de creación antípoda de las armas, algunos por infortunio ya fallecidos, como el inolvidable Rafael Humberto Moreno Durán (1945-2005); Arturo Alape (1938-2006), ambos muertos cuando apenas rozaban su plenitud; y no podían faltar al menos dos cuya existencia fue segada por la violencia del paramilitarismo: el antropólogo de Manizales Hernán Henao (1945 – 1999), con quien organizamos como estudiantes universitarios el grupo cultural *Sanchito* – cuyos doce números conservo como reliquia en mis archivos por ser semilla del surgimiento de la nueva literatura nacional-, y el sociólogo de Ciénaga Alfredo Correa De Andréis (1952 – 2004), con quien compartimos la aventura por las ciencias sociales en la indagación de los nacimientos de movimientos sociales en las periferias de Colombia.

El paralelismo y las convergencias contigo son asombrosas, tanto que a veces uno por paradoja piensa que lo cercano se torna distante, como sucede con las familias cuando lo próximo deviene hasta cierto punto indiferente. Pero no distinto, y no por lejano falto de correspondencia. Anduvimos en excursiones de infancia por los mismos parajes de centros vacacionales en la ruta del tren a Girardot en las vecindades de Sasaima. Ambos pasamos por el Seminario Menor de San Benito en un paraje encantador de la represa del Muña, aunque tu estadía fue más efímera en un claustro como extraído del tiempo por anclado en el ascetismo monástico medieval. Nos encontramos en los años de formación en el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional en esa época crispada alrededor de nuestro equivalente del mayo del 68. Coincidimos en distintos oficios en la Escuela Nacional de Arte Dramático en la etapa clásica dirigida por el inolvidable Santiago García con la presencia de Patricia Ariza. Trabajamos en la misma Unidad de Desarrollo Social del Departamento Nacional de Planeación cuando yo la dirigía y cuando sustentaba como escritor fantasma el teatro de la retórica del poder con el doblaje de todos los discursos al Congreso del presidente Belisario Betancur, en tanto que tú con Hortensia Manrique de Llinás organizaban los programas sociales de la primera Dama, con propuestas novedosas como las vacaciones creativas de escolares, la dotación de bibliotecas públicas en varios municipios, amén de escenarios deportivos populares y de eventos masivos de promoción de la

lectura y la creación literaria para los jóvenes y niños. Nos cruzamos durante décadas en el oficio de la docencia e investigación universitaria.

No es esta una ocasión para repasar mis constantes, intensos y duraderos pasajes por el teatro infantil, el escolar, el colegial, el universitario, el profesional, unas veces como actor, otras como traductor, lector asiduo, asistente de dirección, espectador, promotor de algunos montajes, guionista, aficionado al circo, los malabares, los espectáculos, entre ellos los deportes, los juegos, la tragicomedia, estudioso y promotor del carnaval universitario y del análisis de las urbanidades, las fiestas, los mitos y los rituales, las liturgias, el melodrama, el teatro popular y callejero, la mímica, las gestualidades, la televisión, el cine y las redes sociales.

Ya he recopilado notas en torno a estas experiencias como ayuda memoria dispuesta para la biografía que trazará un querido amigo historiador colombiano, profesor de la Western University del estado de Washington, Abel Ricardo López Pedraza, quien en ella trazará no tanto mi camino, valga aclarar el asunto, sino la gestación generacional de pensamiento disidente respecto a los poderes, favorecida en mi caso por inscribirme con orgullo en la clase media, emancipado empero de todo poder por la autonomía para un pensar radical mediada por descentramiento y aún por desclasamiento.

Me interesa mejor exponer cómo esta variedad de experiencias se anuda en mi empeño de ya muchas décadas por urdir lo que he llamado una **Teoría dramática y tramática de las sociedades** y cómo a partir de ella me aventuro en este semestre a cumplir un sueño de muy vieja data: la creación de un drama nacional, una tragicomedia colombiana titulada *Como sombras pasaron*. El título toma en préstamo un verso de la oda de José Asunción Silva *Al pie de la Estatua*, el último poema escrito por el poeta poco antes de su trágica muerte, dedicado a recordar a Simón Bolívar.

El estímulo para escribir el drama, ya casi concluido, provino de los profesores y del elenco de estudiantes de grados diez y once del Instituto pedagógico Arturo Ramírez Montúfar de la Universidad Nacional, quienes, desafiando las apuestas en contra, pusieron en escena con enorme talento el drama de Peter Weiss *Marat Sade*. A ellos y a ellas dedico la obra porque se han propuesto ponerla en escena este año.

La obra consta de diez escenas, un preludio y una coda, divididas en dos partes: cinco dedicadas a la Conquista y a la Colonia, las otras a la República. Adjunto un monólogo de José Celestino Mutis con el cual cierro la primera

parte. En septiembre el grupo presentará dos avances en dos festivales, uno en Manizales, otro en Bogotá.

Por ahora quiero resaltar algunos temas. Teoría y teatro provienen del mismo verbo griego, *theorein* que significa visión profunda, lo que Hildegard von Bingen, la mística medieval, denominaba *oculos cordis*, la visión del *cor/razón*. Esta última expresión, *cor/razón*, corazón de la razón y razón del corazón, ha sido retomada por el gran amigo Fernando Zalamea del matemático y místico Alexander Grothendieck, y ha sido muy potenciada por él.

Me he valido de este giro para proponer elevar al cubo el famoso *sentipensamiento* derivado por Orlando Fals Borda de un pescador del Caribe, con lo que he denominado *sentisapiencia*, para proporcionar mayor potencia a los nexos entre las facultades tradicionales del conocimiento, tales como figuran en Kant: sensibilidad, entendimiento y razón, con un cuarto nivel justamente sellado por la *cor/razón*: razón profunda, lo que el filósofo alemán llamaba intuición intelectual, con el fin de dar entrada a cosmogonías como el *muntu* del animismo africano, la *aluna* de los koguis y las sabidurías del Tao, Budismo, cábala y místicas sufi y cristianas.

Lo anterior corre parejo con el cruce de no ya cinco sentidos, sino de seis al postular como sentido de todos los sentidos la escala que de la sexualidad asciende al *eros*, luego a la *caritas* y corona con el *ágape*. De tal modo, al cruzar las cuatro facultades con los seis sentidos se multiplica a veinticuatro la gradiente de apercepción de todos ellos. Y si se añaden la kinestesia y la sinestesia las posibilidades son infinitas: la primera es la velocidad de ida y vuelta en cada una de las facultades articuladas con los distintos sentidos: por ejemplo, el sensitivo ver, el intelectivo mirar, el razonable contemplar y el profundo *visionar* -admitase el neologismo. La segunda es la correspondencia de unos sentidos con otros, por ejemplo ver con los oídos, como decía Óscar Wilde de André Gide. Baste apuntar que en la conjunción de esos dos atributos radicó la gran revolución de Wagner en su *Gesamtkunstbühnespiel*, la interpretación de las artes integradas en la escena de la ópera.

Denominé con el neologismo de *tramática* a la teoría por el paralelismo entre drama y dramático, pero además por dos posibilidades fructíferas: la primera, poética, por la semejanza entre trama y el término alemán *dicht*, denso, complejo, mismo del cual provienen las acepciones de *Dichtung* y de *Dichter* para nombrar a la poesía y al poeta cuando articulan mitos, filosofía y sapiencia.

La segunda apertura me viene retumbando en el cerebro. Ante sociedades traumáticas se impone al pensador y al creador la tarea *tramática* de urdir tramas para religar lo disyunto. Es un empeño cuya fuente es la religión, si se admite que la acepción proviene de *relegere*, leer y releer, opuesta la negligencia (*nec legere*), o aún deriva, como otros piensan, de *religare*, unir lo distinto y distante. Pero como un torbellino de prolíficas ideas al componer el drama nacional, advienen referentes antiquísimos: el primero y más arcano, la relación entre el mito y el rito en la larguísima antesala de la historia de la especie, articulados a la magia y a la cura. El segundo, el papel de los ritos místéricos órficos y pitagóricos como antesala del surgimiento de la filosofía, ritos como los eleusinos con el sello indeleble de la taumaturgia (lo maravilloso y lo milagroso), destinados a sanar. Y el tercero: el carácter terapéutico del teatro griego, porque al llevar la *hybris*, las pasiones violentas o tristes, al paroxismo de las peripecias conducentes a purgas y catarsis en la tragedia, o a la máxima burla en la comedia, desemboca en el prodigio de la anagnórisis, el reconocimiento y, con él, el *re/co/nacimiento*, el renacimiento de la común unidad.

Vale la pena aclarar que la anagnórisis clásica y el *anerkennen* hegeliano significan lo mismo, en términos de Aristóteles en su *Arte Poética*: “el paso de una persona desconocida a conocida”, pero son dos estrategias tan diferentes como la homeopatía y la alopatía, las cuales empero pueden y deben ser complementarias, lo cual subrayo como venia a la extraordinaria anécdota de tu relación con los dos polos de las ciencias de la salud. La primera brota de afuera hacia adentro porque conmueve el alma al procurar su iluminación profunda. La segunda irrumpe de adentro hacia el foro como lucha social, una que, empero, lleva la huella de la guerra y siempre corre el riesgo de retornar a ella.

Y es que lo que nos falta en el estrépito de las contiendas armadas o políticas es justamente eso: el alma, la transformación ética de los sujetos.

Inmenso abrazo, querido amigo.

Gabriel Restrepo

PD: Anexo el monólogo de José Celestino Mutis con el cual se cierra en la quinta escena la primera parte de la obra *Como sombras pasaron*.

Fragmento de la obra de teatro *Como sombras pasaron*

Gabriel Restrepo

Monólogo de José Celestino Mutis en su agonía

¿Quién elige la fecha y el lugar precisos de nacimiento, quién las circunstancias de su muerte? En un mundo cuya población alucinada se mueve de un costado al otro como el cirio azotado por tempestades, todos malferidos, ¿de dónde es uno, del lugar natal o del teatro de su muerte?

Por amor a la naturaleza y a los habitantes del nuevo mundo, corazón exterior del Reino de España, me fugué a estas tierras envueltas en densísima niebla. De Cádiz, el encantado puerto donde se radicara lo más selecto de la inteligencia española en la Academia de Guardas Marinas, bebí la leche de la nueva ciencia de la astronomía por la maestría de Jorge Juan y de Antonio de Ulloa, a quienes el mundo entero les cabía en la cabeza. De ahí me trasladé todavía mozo a Madrid para estudiar Medicina, y allí hallé en el Jardín Botánico la noticia del sabio botánico Lineo, el otro polo de mis aficiones junto al inconmensurable Newton.

Y así me aventuré a cruzar el mar con escasas alforjas como médico de un virrey en el Nuevo Reyno de Granada, pero con el ánimo de explorar todo cuanto se cobija entre los astros y las plantas. Del trayecto de mi periplo solo habité 28 años en España, el resto en estas tierras, 48 largos años.

¿Soy de aquí, o soy de allá? El corazón ya está partido. Escucho en mi lecho el estallido de voladores y el zumbido de fuegos fatuos. Temo que alguna mecha caiga sobre los techos de paja de la casa de la Botánica, y con el incendio se extingan láminas, herbarios, manuscritos, y con llamas se consume otro de tantos fracasos: el de la quina amarga, el de la Expedición Botánica, el de las minas del Sapo y de Pamplona, donde además de escapar a los besamanos fútiles del Virreinato buscaba aliviar las arcas reales, tan estrujadas y vencidas por la torpeza de una España que marchaba hacia su ruina debido a tantas guerras, a la expoliación de sus colonias, ya de tiempo en tiempo rebeladas, tragedia prevista en medio de la comedia por la venalidad de una corte que develaba su ruina en los amoríos intonsos del ministro Godoy con la consorte del anciano Rey.

¡Morir en el día exacto de la jura extemporánea de un postizo rey, Fernando VII! Cuando todo apunta a un sino inexorable: el ascenso de Napoleón, las derrotas de España, el estropicio de las colonias, y luego la victoria secular del imperio inglés amparado en la ciencia, en principio con sus máquinas de fuego, las máquinas de vapor.

Afuera se ingiere chicha, contienden en reyertas, blanden machetes, gritan vivas al rey cuando un teniente arroja desde su caballo moneditas de plata y deliran ebrios en los tendidos de las faenas de toros.

Es cierto que fui llamado “el oráculo del nuevo Reyno”. Y tal vez sea un consuelo entre tantas derrotas el haber formado una generación que se alzó a la mayoría de edad, empero vencida por la fatalidad del destino. Una tragedia que se cebó en Francisco José de Caldas, el patojo payanés: es cierto que no fue mi discípulo directo, iniciado como fuera por un alumno mío, Félix de Restrepo, pero formado por un nato ingenio por los caminos del comercio. Quise que acompañara a Humboldt en su marcha al cosmos, pero no fue agraciado por aquel genio. Me esmeré en erigir el observatorio astronómico para que le sirviera de escuela y de templo. Admito que me superó, pues todo cuanto yo veía disociado: los astros y la naturaleza viva, él los conjuntó con inmensa versatilidad.

¡Cuánto peno al lanzar la vista al futuro al verlo ascender por las escaleras del claustro de El Rosario y al inscribir en el muro calizo con un tizón la vocal, Φ , la **oh** larga partida, signo de su lamento por el inevitable fusilamiento!

No fue postiza mi decisión de abrazar en edad plena el sacerdocio. Pues yo contemplaba a Dios entre el cielo y la naturaleza.

En esta hora de paso recito el poema que escribiera al muy joven hijo de un Virrey a quien iniciaba hace ya cerca de treinta años en los misterios de las matemáticas. Será mi letanía en esta esquina final del camino por ahuyentar el malestar por estas vanas fiestas¹.

(Recita este pasaje en voz alta, pero entrecortada por el mucho jadeo):

Dime por cuales números se deducen estos otros y serás para mí
como el supremo Apolo. Se hacen visibles los enigmas ocultos.

Nacer a la mayoría de edad permite deducir unos números de otros.

1. El poema fue escrito en latín y traducido en 2008 por Gabriel Restrepo.

Figuramos estos problemas para probar tu destreza,
y si te place la ficción, sólo queda por desplegar las velas en tu honor.
¿Cómo hacer? Ya a nosotros ahora mismo se revelan; la simulación gustaba.
Si fueran demasiado ocultos, entonces a ti, gran Apolo
se manifiestan mientras te seducen con el encanto del trabajo.
El cálculo invita: te inspira entonces mucha alegría
para que tú, como el mismo augur, puedas descubrir ciertas leyes
de la naturaleza, y alcances las sedes superiores
donde los astros te invitan a mayores alturas...

(A partir de estos versos se escucha toda la composición electroacústica de Rodrigo Restrepo Pabón con una delirante, pero exquisita recitación de los versos. Luego de lo cual los siguientes versos son pronunciados de modo alternado por todos los actores y actrices que los vocean uno tras otro):

... no te desalentarán
el recuerdo de los sudores, las noches de vigilia, los trabajos del sufrimiento:
Aparta con gozo en la escritura el sumo tedio
y no permitas que los pasos más graves impongan sus fines.
La obra de un día no es suficiente, una noche no alcanza:
pondera empero los tiempos duraderos si quieres concluir el curso iniciado.
De muchas cosas discurriría en torno a su velo contigo,
si a mí me concedieran los destinos ahora el azar del ocio...

(Al final todos los actores y actrices, incluidos los corifeos – Melquiades y Aluna- y el coro, se unen para entonar, casi como en una coral los últimos versos que serán el final de la primera parte de la obra):

... el singular canto del campo; las melodías rurales que entonan
los silenciosos árboles, plantas y prados.
En estos lugares donde resonarán en el futuro
con bramidos alucinados profetas,
la misma musa de mis votos se manifestó ante mí con señales claras,
cuando meditara en el campo una vez en torno a la melodía de una caña.

Si no el genio que a nadie rehúsa la naturaleza,
el amor me hizo vate, y la flora me convirtió en poeta.

(El último verso se canta tres veces).

El sabio reclina su cabeza ya en la muerte tras un último suspiro. El rosario y el manuscrito caen de sus manos, los folios se esparcen junto al agua derramada de la tinaja. La cuidadora enjuga unas lágrimas. Deja el lino de paño en el suelo, al lado de la cubeta, inclina en reverencia su cabeza, recoge los folios y el rosario, acaricia la frente del difunto, a tiempo que se persigna y toca, con sus dedos entrelazados al rosario, los labios de Mutis con la imagen del Cristo que remata las cuentas. Y cubre con una sábana blanca el cadáver.

Las luces se apagan lentas una a una y queda en suspenso por un largo momento la figura del cadáver envuelto en una sábana, luego de que la cuidadora se ha retirado poco a poco del tablado y apenas se adivinan las siluetas de Aluna y Mefistófeles y en el centro del proscenio las tres plañideras que susurran lamentos en voz baja.

Fin de la primera parte



Lucía Páez-Moreno; 13/06/22

Aproximaciones a *El sutil arte de enseñar*

Antonio García-Lozada

Jairo Ruiz Mejía autor de *El sutil arte de enseñar*¹ nos comparte un texto, dividido en tres secciones o unidades: RELATOS, REFLEXIONES, Y ACCIONES, sobre su ejercicio como docente durante treinta y siete años. El tema aborda la relación entre enseñanza, aprendizaje, evaluación, y desarrollo, al que le adiciona interesantes anécdotas, quehaceres y razonamientos de “*cómo aprendió a ser el maestro que quiso tener*”. A partir del primer RELATO, “La importancia de hacer empanadas”, en un lenguaje diáfano, quizás humorísticamente llamativo, nos va presentando una historia de vida como la herramienta metodológica que permite recoger el testimonio de la experiencia vital de un/a profesor/a para revelar, por un lado, los acontecimientos que han marcado un hito en su vida personal y profesional, y, por otro, las valoraciones que él hace de su propia existencia, ya que el conocimiento de la trayectoria social comienza necesariamente con las valoraciones acerca de la importancia de su evolución educativa que la asocia a “*la sabiduría de la calle*”(13) elemento fundamental que conecta “*y actúa por fuera de las paredes de la escuela con la comunidad*”(13) para ir cosechando frutos a futuro.



1. Jairo Ruiz Mejía, *El sutil arte de enseñar*, Bogotá: Xpress Kimpres, 2023. Las citas de este libro están incluidas en este texto con el número de la página en paréntesis.

Esta reflexión de rebasar los límites del aula, planteada por Ruiz Mejía, se enmarca en un ámbito, que comprendería las llamadas fuentes del currículum: la sociológica, la psicológica, la didáctica, y la cognitiva, con el propósito, o la razón, y justificación de la existencia de una propuesta curricular referida a un nivel escolar o a una profesión determinada. Es decir, habría que preguntarse: ¿a qué tipo de necesidades e intereses sociales responde?, ¿qué concepciones ideológicas subyacen en dicha propuesta curricular?, ¿qué tipo de persona (sujeto) se pretende formar?, etc. El buen juicio educativo estaría determinado entonces por la forma en que el/la profesor/a consiga relacionar intrínsecamente fines y medios, mediadas por las “herramientas metodológicas didácticas,” (107) como nos lo señala Ruiz Mejía en la última sección del libro: “ACCIONES”.

A pesar de los sobresaltos, o “*torturas*” (25) según nos lo relata Ruiz Mejía cuando estudiaba Ingeniería Electrónica, descuella la preparación de un profesor de colegio y su interés de saber más de lo que sabía convirtiéndolo en un plausible ejemplo para el cambio y una forma de liberarse del enajenamiento. La motivación de su logro implicó lo que realmente importaba en su vida y no seguir estancado en el mutismo de la misma rutina. Su acción no pasó inadvertida, al menos, en su ámbito próximo. En el plano personal también implicaba reconocer sus carencias para tratar de superarse, y sus fortalezas para encaminarlas hacia el beneficio de sus alumnos y del proceso educativo en general. En caso contrario, Ruiz Mejía se hubiera corrido el riesgo de adoptar la actitud de la “*arrogancia del sabiondo*” (11) que muchos/as profesores/as y directivos asumen cuando están convencidos/as que no necesitan aprender más nada.

Quien se cuestiona sobre la vida como lo constata Ruiz Mejía tiene mayores posibilidades de armonizarse consigo mismo, con los demás y con el entorno. Y en este sentido, en el relato “El Paraíso Terrenal Si Existe”, (43) hallamos una muestra emocional y afectiva por el trabajo docente.: “*Las paredes del colegio son apenas perceptibles en medio de la multiplicidad de seductores verdes y amarillos y naranjas y azules y rojos. (...) El viaje de cuarenta minutos desde la ciudad al colegio, en grata compañía, lo hice durante siete años con la absoluta convicción de saberme halagado cada vez que iniciaba la jornada. Cada curva, cada hueco, cada barranco y cada precipicio de la estrecha y riesgosa carretera, me los aprendí meticulosamente.*” (44) Es así como puede germinar el interés

cultural que conllevará la preocupación por la condición humana y por el rol que compete al educador en el mundo. A través de las páginas de *El sutil arte de enseñar* se advierte que la docencia es una destreza para la que hay que prepararse profesional y humanamente, lo cual define esta condición de traspasar las paredes del aula y de los muros de la escuela. Esto significa tener un alto nivel de autoexigencia, hacer aplicadamente el trabajo más allá de la normativa que se exige, e involucrarse junto a sus alumnos en un aprendizaje que les permita entender y transformar su contorno, asumiendo la responsabilidad y consecuencias de sus acciones.

En la sección de REFLEXIONES, (53) Ruiz Mejía cita al Dr. Moisés Wasserman quien indica que “*La búsqueda de la certidumbre no ha dado buenos resultados. Mientras que la incertidumbre generó la filosofía y las ciencias, la certidumbre solo produjo dogmas.*” (61) A este respecto, todo lo complejo se vuelve de algún modo necesario, lo que entre otras cosas significa que posee en sí mismo una finalidad: un sentido y una dirección. Lo que ocurre es que esta dirección exige un reajuste constante porque la complejidad de la educación tiene como causa final el principio de la libertad, de la curiosidad, de la búsqueda del conocimiento que intentan disfrutar sus principales protagonistas. Por eso el profesional de la educación, en su condición reflexiva, necesita ser iniciado en un aprendizaje anticipatorio y en una preparación sostenida para lo impredecible.

En consecuencia, el reconocimiento de la existencia de la incertidumbre ha sido una de las grandes aportaciones a la hora de determinar los límites de las expectativas habituales de la ciencia —predecir y debatir ideas entre argumentos—, en el estudio de la acción y la conducta humana. Por eso, cuando Ruiz Mejía se refiere a la incertidumbre en la educación es por su pertinencia para una adecuada caracterización y el tratamiento de la actividad educativa, que, si por algo pasa, es por tener que adecuarse como tarea suscitadora de situaciones educativamente reflexivas.

Cuanto mayor es el grado o la cantidad de incertidumbre, mayor es el desgaste reflexivo del agente. Ahora bien, el tipo y la naturaleza de la incertidumbre varían según se trate de actividades que comporten un mayor o menor índice de innovación, investigación y teorización. Puede así afirmarse que, en actividades y prácticas como la enseñanza-aprendizaje, donde cada vez con mayor insistencia se aprecia la necesidad de profesionalizar a los/as educadores/as para que adquieran no sólo más autonomía profesional, sino

también asumir un mayor compromiso moral educativo en su tarea. Por eso los resultados de la teoría y de la investigación educativa tienen que transgredir en un pensamiento que construya alternativas y lecciones con mentalidad creativa, como dispositivo y palanca de crecimiento de un pensamiento eminentemente reflexivo y abierto.

A tenor de lo anterior, Ruiz Mejía, nos presenta multiplicidad de reflexiones lúcidas con reveladores ejemplos como el de “Leonardo Artista o Inventor” (69). Se trata en particular de Leonardo Da Vinci quien vivió la creatividad como un continuo proceso de aprendizaje, a través del cual se sumergió en el conocimiento existente, cuestionándolo todo, probándolo todo por sí mismo, en un constante desafío auto-motivador. Por lo tanto, para generar un escenario pedagógico Leonardiano, sería necesario desarrollar experiencias significativas que potencien la curiosidad de los estudiantes, que permitan el cuestionamiento y favorezcan la autonomía y la autoconfianza. Considerando a la vez, la importancia de ampliar las opciones para vincular el conocimiento, y de aprovechar la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula, y permitiendo vivenciar el aprendizaje “grupal”. (70)

De igual forma, entendemos que, es relevante mantener desde temprana edad “la mirada estética”, (69) como nos indica Ruiz Mejía, así como también, “una manera de orientarse en el mundo”, (69) dado que Leonardo se caracterizó por la observación constante de los fenómenos del entorno, pero también apoyado por los antecedentes teóricos existentes sobre el tema, adaptando su aplicabilidad a la problemática del momento; en un perfecto equilibrio entre saber, hacer y contextualizar. Entonces, la propuesta educativa emanada desde del proceso creativo Leonardiano, destaca la importancia del aprendizaje experiencial y define la metodología de proyectos como la estrategia ideal para llevarla al aula. Dado que es una estrategia transversal y flexible, tanto en procesos como en contenidos, que ofrece una diversidad de escenarios y medios didácticos que permiten contextualizar los aprendizajes. Es incluyente, puesto que favorece la integración con otras estrategias, como parte integral de su proceso.

En el penúltimo ensayo, de REFLEXIONES, ¿Cuál es mi recompensa? (91), precedido por Errare Humanum Est (87), Ruiz Mejía fusiona dos elementos que se interrelacionan y cobran un relevante sentido en el aprendizaje-enseñanza. Uno es el error, y el otro la evaluación por parte del/la educador/a ubicándolos/as en el centro de su concepción del origen

y desarrollo de la mente. Según la cita de Neill Postman: “nadie consigue librarse de los errores... y debería profesorado cierto sentido de humildad” (88). Con base a lo antedicho, en la realización de un proyecto de enseñanza-aprendizaje hay que fijarse en los pasos que ha seguido cada uno de los estudiantes y no tanto en los resultados, pues fijándose en ese proceso, se podrá observar tanto los logros como las dificultades por las que han pasado los alumnos, así como las estrategias que se han utilizado para solventarlas. Según Ruiz Mejía: “la evaluación debe ser un instrumento para descubrir y construir las diferentes maneras como lo debe hacer, de acuerdo al área específica”. (95) Es decir que, la evaluación se explica como un instrumento formativo que regula y apoya, paso a paso, el proceso sin olvidar el valor de las producciones y resultados óptimos o no. La evidencia del aprendizaje no se reduce, desde esta perspectiva, a la formulación de aprobar los exámenes, obtener “respuestas correctas” demandadas para superar determinados controles. La evaluación es un objetivo que debe detenerse en la valoración de las producciones confeccionadas, las exposiciones presentadas y los procesos seguidos para ello. Porque lo sustancial radica en el empleo del conocimiento para su manejo duradero en distintas situaciones, y contexto, y siempre, “para provocar aprendizaje” (99).

Basados en las (hipó)tesis de Ruiz Mejía, el “fracaso escolar” no se debe combatir a base de exámenes, ya que esto no mejora el nivel académico de los centros escolares por más que se examine a los alumnos sin parar. Debemos entender que fracaso y éxito son conceptos del mercado que nunca se han considerado seriamente en el mundo educativo, y habría que evitarlos por el fuerte componente negativo que llevan implícitos ambos. Es bien sabido que, y nos lo ha indicado Ruiz Mejía, que durante en la adolescencia, por ejemplo, acontecen notables transformaciones físicas y psicológicas, especialmente en la personalidad, que pueden afectar el rendimiento escolar. Los/as educadores/as han de estar preparados/as para canalizar positivamente estos cambios que, de otro modo, pueden adoptar un rumbo mórbido. De igual manera, hay que apostar por interacciones y metodologías didácticas flexibles, susceptibles de adaptación a alumnos con personalidades y conductas muy distintas.

Uno de los principales desafíos radica en la capacidad de los docentes para generar armonía entre la enseñanza y el ambiente dentro del aula. Ello es importante ya que “el clima” del aula determina, en gran medida, el impacto del desempeño docente y está ligado a las relaciones interpersonales con los alumnos, las normas de convivencia, el trato entre compañeros de grupo y la

actitud colectiva frente a los aprendizajes; por lo tanto, el clima del aula es un componente clave en el aseguramiento de resultados de la tarea pedagógica.

Además, contenido y procedimientos son, así, a la vez, fines y medios de la educación. Corresponde al/la educador/a establecer el mejor procedimiento para relacionarlos, de forma que juntos constituyan una modalidad práctica de actuación dotada de integridad propia. Concebida como actividad o actuación humana realizable, la enseñanza es una práctica en cuya participación, entiendo, se hace preciso restablecer los modos aristotélicos de pensamiento y acción, a través de la mediación del conocimiento práctico.

El buen juicio educativo estará determinado entonces por la forma en que el/la educador/a consiga relacionar intrínsecamente fines y medios, a través de los “principios de procedimiento” o como los subtitula Ruiz Mejía en la última sesión: “ACCIONES”. Contenido y procedimientos son, así, a la vez, fines y medios de la educación. Corresponde al educador establecer el mejor procedimiento para relacionarlos, de forma que juntos constituyan una modalidad práctica de actuación dotada de integridad propia. Concebida como actividad o actuación humana realizable, la enseñanza es una práctica en cuya participación, entiendo, se hace preciso restablecer los modos aristotélicos de pensamiento y acción, a través de la mediación del conocimiento práctico. Aristóteles vio esto con claridad, hasta el punto de escribir en la *Política* que *“el bienestar, en general, sólo se obtiene mediante dos condiciones: la primera, que el fin que nos proponemos sea laudable, y la segunda, que sea posible realizar los actos que a él conducen”*.²

Con base en lo expuesto es posible llegar a la conclusión, como indica Ruiz Mejía en *Y Los Libros Se Echaron a Rodar*, que *“tanto el proceso como el producto son considerados interdependientes”* (143). De lo anterior se desprende que, desde el enfoque histórico cultural, el desarrollo no se ve como el desdoblamiento progresivo de capacidades innatas o como el paso gradual lineal de una etapa a otra condicionado por el ambiente externo, sino como un proceso dinámico, interactivo y, sobre todo, dialéctico; esto quiere decir que el proceso se caracterizará por tensiones, contradicciones y complejas redes de interacción, donde lo externo y lo interno, lo objetivo y lo subjetivo, lo individual, lo grupal, y lo social se entrelazan para hacerse inseparables, cuando no indistinguibles.

2. Aristóteles, *Poética*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos, 1988, trad. Carlos García Gual, p.162.

¡ Por qué Pintar?

7-08-23

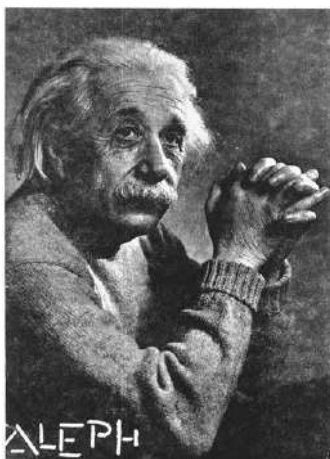
y lo pinto porque me hace sentir
quien soy porque está en mis venas
y porque lo amo hacer, es como que
una ola de creatividad me moja y
empiezo a pintar y me lleva a la orilla
por eso amo Pintar



Lucía Páez-Moreno; 07/08/23



Lucía Páez-Moreno; 19/01/22



Notas

Recepción de Aleph-206. El número 206 de la Revista Aleph, edición monográfica dedicada a la vida y obra de Darío Valencia Restrepo, tuvo gran acogida entre los lectores de la publicación, tal como lo ponen de presente los muchos mensajes recibidos. Entre estos, nos permitimos destacar el siguiente, del profesor Antonio García Lozada:

Apreciado Dr. Darío Valencia-Restrepo:

Le comparto que he leído desde la página número 1 a la 321 la edición # 206 de la Revista Aleph publicada julio de los corrientes. La lectura de esta edición monográfica dedicada a su vida y obra, Dr. Valencia Restrepo, ha sido un largo viaje a través de su extenso conocimiento, de su inmensa erudición que ha estado siempre en movimiento, que traspasa fronteras, entre las ciencias naturales y sociales, la educación, la tecnología, la música, el arte, la poesía, y las semblanzas de figuras intelectuales de alto vuelo. La metáfora del viaje del conocimiento me resultó atractiva, considerando que sus trayectorias se desple-

garon en un país que aún se encuentra en una constante inestabilidad política y económica, y que ha repercutido en el sistema educativo desde la primaria hasta la educación superior. Aunque el papel que usted ocupó ejemplarmente en la universidad, desplegando conexiones entre la cultura universitaria y otras culturas y ámbitos, la producción de conocimiento en distintos espacios y sus mixturas y la articulación entre sus puntos de vista científicos, intelectuales y profesoraes son referente, u obra de consulta para nuevas y futuras generaciones.

Por sus textos incluidos en Aleph 206 podría retomar la distinción que Kant hizo en su ensayo *¿Qué es la Ilustración?*, entre uso privado y uso público de la razón. El uso privado, en mi modesta apreciación, es aquel que realizan los funcionarios del Estado, de la Iglesia o, añadiríamos, de las grandes empresas comerciales. El uso privado de la razón mantiene y reproduce el *status quo* del dominio del *establishment* que no genera progreso cultural, ético, científico, o

político. Al contrario, el uso público de la razón es el que realizan académicos como usted Dr. Valencia Restrepo, ya que sus ensayos sobre Bach, Beethoven, la música en León de Greiff, Humboldt, Bergman, Zea, entre otros más, no responden a intereses de sectas, gobiernos o imperios, y que produce una ilustración amplia, y contribuyen al progreso de la humanidad en general, y de la colombiana en particular.

Y en términos anecdóticos, la música que me acompaña cuando leo, o escribo alguna reseña, o articulito, es la de Mozart, Bach, Beethoven, Liszt, Chopin, Handel, entre muchos más; sin olvidarme que he aprendido inmensamente a partir de las detalladas notas sobre grandes compositores que usted Dr. Valencia Restrepo nos comparte en su portal “Viaje en el tiempo”. A esto se suma “La historia de las matemáticas en Colombia”, o el ensayo sobre los navegadores en automóviles y la teoría de la relatividad. ¡Fascinantes lecciones en las que uno sale más sabio y menos ignorante!

Aleph 206 es el aliento de su saber Dr. Valencia Restrepo, que no sólo nos conduce a una profunda reflexión epistemológica, metodológica y sociológica de las ciencias de la complejidad y las tecnociencias, sino también nos muestra con claridad sus vinculaciones con los grandes proyectos culturales, sociales, científicos, ambientales, y políticos que se debaten en la actualidad en muchos rincones del planeta, llevándonos así, en una asombrosa y amena narrativa.

Es en esta articulación que usted nos comparte en la Aleph 206 me queda claro la importancia de desarrollar cu-

riosidad en las ciencias, técnicas y humanidades como punto de partida para que las nuevas generaciones colombianas jueguen un futuro más humano por nuestra querida Colombia.

Millones de gracias a usted, Dr. Valencia Restrepo, y a nuestro común, y excepcional, amigo Carlos Enrique Ruiz, por haber dedicado una edición de Aleph con una muestra significativa de su ejemplar trabajo./ Saludos afectuosos van, Antonio García-Lozada.

Un mensaje... (de Heriberto Santacruz-Ibarra). ¡Hola, nuestros maestros queridos CER y LIVIA! La emoción alegre que hemos experimentado en la tarde y en la noche con personas tan extraordinarias como ustedes, por la circunstancia azarosa de que se hayan cruzado nuestros caminos, nos llevan a pensar en el tema de la alegría del mundo. No obstante lo que observamos aquí y allá, qué alegría hemos experimentado en el reconocimiento que su nicho de vida le ha hecho, a una vida abnegada y altruista. Así como con el diario paseo de Kant en su pueblo natal se sincronizaban los relojes, en nuestra Manizales del alma se los ve a ustedes dos caminando cogidos de la mano y se dice en voz baja: mira, allí van dos humanos, dos ciudadanos que se aman y que aman a su ciudad.

Doctorado Honoris Causa (por Antonio García-Lozada). El pasado jueves 14 de septiembre a las 4:20 de la tarde, en el auditorio Alfonso López, fue escenario de la investidura de Carlos-Enrique Ruiz como Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional

de Colombia en la ciudad de Bogotá. Esta distinción, la máxima que otorga la UNAL, resultó del consenso unánime del Consejo del Sede (UN-Manizales), del Consejo Académico y del Consejo Superior Universitario, plasmado en la resolución 050/2023, entre cuyos considerandos se valoraron sus estudios y títulos académicos, becas y premios otorgados por instituciones nacionales e internacionales, incontables funciones desempeñadas en la docencia, y el pensamiento crítico de Carlos Enrique Ruiz Restrepo, pues su trayectoria contiene la dialéctica interpelación entre la construcción del conocimiento y la tarea metódica en favor de la educación pública a nivel regional y nacional.

Asimismo, Carlos-Enrique Ruiz ha sido un educador intachable con un voluminoso, e incuestionable, currículo de toda una vida. Su intensa, comprometida y prolífica trayectoria ha cruzado fronteras mayormente en las aulas de clase con un propósito común: la creación de una sociedad más humana a pesar de los embates sociales que enfrenta la desigual sociedad colombiana. Y Carlos-Enrique Ruiz día a día lo cumple perseverando desde su precisión conceptual, su claridad ideológica, y su tenaz pasión por suscitar curiosidad intelectual en el estudiantado. Botón de muestra es la Cátedra Aleph que él viene impartiendo por 21 años en la UNAL con sede en Manizales. De la misma forma, sus libros, columnas periodísticas, su obra

poética, e intervenciones ensayísticas, e intelectuales, circulan provocando preguntas y también acciones transformadoras. En este sentido, la educación puede preparar a jóvenes y adultos para adquirir los conocimientos y habilidades necesarios a fin de llevar estilos de vida que promuevan una cultura de paz y no violencia, desarrollo sostenible y respeto por los derechos humanos de urgente necesidad en Colombia.

Todo lo antedicho es lo que pone en valor el trabajo de Carlos-Enrique Ruiz. Su compromiso con una educación de calidad para todos, su implicación por la igualdad de oportunidades, la fuerza y profundidad de su pensamiento proporciona unas sólidas bases para fomentar un trabajo interdisciplinario de excelencia, a fin de que la actual generación se involucre en las principales dificultades de nuestro tiempo desde una perspectiva humanística.

Es imposible resumir en pocas líneas la trayectoria de una persona, más si se trata de un ser excepcional como es el caso del doctor, y maestro, Carlos-Enrique Ruiz, que además se destaca por su sencillez y don de gentes. Su doctorado honoris causa ennoblece a su familia, a Livia, a sus hijos, nietos/as, familia extendida, colegas, amigos/as, a los miles de estudiantes que han asistido a sus innumerables clases, y a los que hemos conocido directamente la inmensa generosidad de este gran ser humano: Carlos-Enrique Ruiz.

Medellín, 14 de agosto de 2023

Queridos Carlos-Enrique y Livia:

Quiero expresarles mi profundo agradecimiento por la edición monográfica que la Revista Aleph, en su número 206 del presente año, dedicó a mi vida y obra. Se trata de uno de los más bellos y honrosos homenajes que he recibido en mi vida.

Cuando recibí de Carlos-Enrique la trascendental e inesperada noticia de la publicación, así como a lo largo del proceso, percibí de ustedes dos y de sus tradicionales colaboradores un interés y una devoción que hicieron posible un excepcional número de la revista.

Los 39 artículos seleccionados, a partir de mis escritos durante cuatro décadas para medios de comunicación, constituyen una muestra representativa de mi producción en los cinco grandes temas escogidos. Todo lo anterior complementado por el gran entrevistador Carlos-Enrique y las generosas apreciaciones de nuevos grandes amigos.

Para terminar, mi familia y yo queremos rendir un testimonio de gratitud a Aleph, a la vez que deseamos lo mejor a una publicación de tanto prestigio nacional e internacional.

Con mucho afecto, Darío

Patronato histórico de la Revista. Alfonso Carvajal-Escobar (✉), Marta Traba (✉), José-Félix Patiño R. (✉), Bernardo Trejos-Arcila (✉), Jorge Ramírez-Giraldo (✉), Luciano Mora-Osejo (✉), Valentina Marulanda (✉), José-Fernando Isaza D., Rubén Sierra-Mejía (✉), Jesús Mejía-Ossa (✉), Guillermo Botero-Gutiérrez (✉), Mirta Negreira-Lucas (✉), Bernardo Ramírez (✉), Livia González, Matilde Espinosa (✉), Maruja Vieira, Hugo Marulanda-López (✉), Antonio Gallego-Urbe (✉), Santiago Moreno G., Rafael Gutiérrez-Girardot (✉), Ángela-María Botero, Eduardo López-Villegas, Carmelita Millán de Benavides, León Duque-Orrego, Pilar González-Gómez, Graciela Maturo, Rodrigo Ramírez-Cardona (✉), Norma Velásquez-Garcés (✉), Luis Eduardo Mora-Osejo (✉), Carmenza Isaza D., Antanas Mockus S., Darío Valencia-Restrepo, Guillermo Páramo-Rocha, Moisés Wasserman L., Carlos Gaviria-Díaz (✉), Humberto Mora-Osejo (✉), Adela Londoño-Carvajal, Fernando Mejía-Fernández, Álvaro Gutiérrez A., Juan-Luis Mejía A., Marta-Elena Bravo de H., Ninfa Muñoz R., Amanda García M., Martha-Lucía Londoño de Maldonado, Jorge-Eduardo Salazar T., Jaime Pinzón A., Luz-Marina Amézquita, Guillermo Rendón G., Anielka Gelemur-Rendón (✉), Mario Spaggiari-Jaramillo (✉), Jorge-Eduardo Hurtado G., Heriberto Santacruz-Ibarra, Mónica Jaramillo, Fabio Rincón C., Gonzalo Duque-Escobar, Alberto Marulanda L., Daniel-Alberto Arias T., José-Oscar Jaramillo J., Omar-Darío Cardona A., Jorge Maldonado (✉), María-Leonor Villada S. (✉), María-Elena Villegas L., Constanza Montoya R., Elsie Duque de Ramírez, Rafael Zambrano (✉), José-Gregorio Rodríguez, Martha-Helena Barco V., Jesús Gómez L., Pedro Zapata P., Ángela García M., David Puerta Z., Ignacio Ramírez (✉), Georges Lomné, Nelson Vallejo-Gómez, Antonio García-Lozada, María-Dolores Jaramillo, Farid Numa-Hernández, Albio Martínez-Simanca, Jorge Consuegra-Afanador (✉), Consuelo Triviño-Anzola, Alba-Inés Arias F., Alejandro Dávila A.

Colaboradores

Lucía Páez-Moreno. Nació en Bogotá el 11 de febrero de 2015. Estudia en el Liceo Juan Ramon Jiménez de Bogotá, segundo de primaria.

Georges Lomné. Doctor en Historia. Actualmente es profesor titular de historia contemporánea en la Universidad Gustave Eiffel. Del 2007 al 2012: director del Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA, UMIFRE 17, CNRS-MAE) en Lima, Perú. Director de la Maestría en Ciencias políticas (Instituto Hannah Arendt, Universidad de Marne-la-Vallée) hasta el 2007. Ha sido profesor asociado en el Instituto de Altos Estudios de América Latina (IHEAL, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3) y en el Instituto de Estudios Políticos de Saint-Germain-en-Laye. También. Profesor invitado en varias universidades andinas (Colombia, Ecuador, Venezuela, Argentina). Autor de libros y ensayos, en especial traductor al francés de algunas obras de Gernán Arciniegas.

Carmen-Elisa Acosta P. Profesora Titular y Coordinadora del grupo *Historia y Literatura* del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora del grupo *Discurso y ficción: Colombia y América Latina en el siglo XIX*, Universidad de los Andes-Universidad Nacional de Colombia. Magister en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo. Magister en Historia. Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Filología Hispánica, UNED, Madrid España. Ha publicado entre otros libros: *Invocación del lector bogotano de finales del siglo XIX* (1993); *Lectores, Lecturas y Leídas* (1999); *El imaginario de la conquista* (2002); *Leer literatura: ensayos sobre la lectura literaria en el siglo XIX* (2005); *Leer la historia: caminos a la historia de la literatura colombiana* (2007, coautora); *Germán Espinosa. Señas del amanuense* (2008, coeditora-coautora); *Lectores y literatura de Francia, Colombia a mediados del siglo XIX*. (2009). *Lectura y nación: Novela por entregas en Colombia (1840-1880)* (2009); *Relatos autobiográficos y otras formas del Yo* (2010, editora-coautora); *Representaciones, identidades y ficciones. Lectura crítica de las historias de la literatura latinoamericana* (2010, editora-coautora). *Pensar la literatura infantil: interpretación a varias voces* (2011, editora-coautora). *Luis Fayad. La madeja desenvuelta*, Universidad Nacional de Colombia-Universidad Javeriana. (2012, Coeditora-coautora). *La Mujer (1878-1881) Periodismo, historia, literatura*.

Instituto Caro y Cuervo. (2014, coeditora- coautora). *Topo/Grafías: Literatura y región: el caso de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia (2016, coautora). Editora de la revista *Literatura: teoría, historia, crítica*. Departamento de Literatura, Universidad Nacional de Colombia (2016-2018). *Escrituras del Territorio/Territorios de la Escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2020 (coeditora- coautora).

Omar Ardila. Poeta, ensayista, analista cinematográfico e investigador en temas históricos y literarios. Ha publicado *Alas del viaje en un instante* (2005), *Palabras de cine* (2006), *Corazón de Otoño* (2010), *Espejos de niebla* (2012), *Antología de poesía anarquista – Tomos I y II* (2013), *Cartografías cinematográficas* (2013), *Esquizoanálisis y pensamiento libertario* (2015), *Devenires menores* (2015), *Luces sobre las piedras* (2016), *Las cinco letras de Deseo* *Antología latinoamericana de poesía homoafectiva del siglo XX* (2016), *Pensar es no pensar lo mismo* (2017), *A la sombra del abismo* (2017), *El gesto exterminador de un anarquista-Aforismos de Vargas Vila* (2018), *Tinta y celuloide* (2019) y *Al amparo del bosque – Antología colombiana de poesía homoafectiva* (2020). Es creador de los blogs *Cine Sentido* y *Pensar, crear, resistir*.

Tomás Vásquez-Arrieta. Graduado en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor Asociado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Autor de artículos y ensayos sobre la relación ciencia, tecnología, cultura y educación. Miembro del Grupo de investigación *Comunicación, educación y cultura* de la Universidad Distrital. Conferencista.

Lia Master. Antropóloga de la Universidad de Antioquia. Cineasta. Escritora (ensayo, poesía, crítica de cine). Profesora en Tel-Aviv (Israel), donde reside. Miembro del Consejo Editorial de la Revista Aleph.

Jaime F. Corena-Parra. Ingeniero Industrial de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, con estudios de postgrado en Viena. Doctorado en Didáctica de las ciencias experimentales. Docente adscrito a la Escuela de Ciencias, Instituto Universitario de la Paz, UNIPAZ. Barrancabermeja. Investigador en enseñanza de las ciencias y las ingenierías, y en acreditación y desarrollo de saberes adquiridos por experiencia de vida.

Gabriel Restrepo. Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, profesor-investigador, con liderazgo reconocido en su profesión. Escribe ensayo,

poesía, novela, teatro. Políglota, con lenguas clásicas y modernas. Traductor. Fue presidente de la Asociación Colombia de Sociología, fundador de la Revista Colombiana de Sociología. Ha publicado más de 30 libros y 140 ensayos académicos en ocho países. Desempeñó cargos de dirección académica, de planeación social, de programas de paz; diseñó políticas públicas en cultura, ciencia, educación y desarrollo social. Creador de la “Teoría dramática y tramática de las sociedades”. Traductor de los 56 “Sonetos a Orfeo” de Rilke y del poema “Friedensfeier” de Hölderlin. Entre sus libros están: “América Ladina en la encrucijada de Marruecos. El sueño de una paz cosmopolita”, “Historia e importancia de la Sociología en Colombia”, “Sociología en el umbral de sus años cincuenta”; “Peregrinación en pos de omega”, “Danzar en la cuerda floja de la utopía”, “La filosofía como género y el género como filosofía”.

Antonio García-Lozada. PhD en Literatura Latinoamericana por la Universidad de Maryland, College Park. Además de ejercer como profesor de Literatura Latinoamericana y del Caribe, ha ocupado cargos administrativos, entre ellos el de director del Centro de Estudios Latinos, del Caribe y América Latina o el de Ombudsperson en la Universidad Central del Estado de Connecticut. Entre sus publicaciones se encuentran *Carlos Arturo Torres-Principales escritos* (1998), *Independencia intelectual colombiana a través de su creación literaria* (2011) o *Paradigmas de ayer y hoy* (2016). Es autor de diversos ensayos y cuentos publicados en *Anthropos*, *Quimera*, *Hispanamérica*, *Acta Literaria*, la revista *Estudios de Literatura Colombiana* de la Universidad de Antioquia, *Mapocho*, *Aleph*, *Inti* y *Revista de Estudios Colombianos*, entre otras publicaciones académicas. Su libro “La historia olvidada: Bernardo de Gálvez y la independencia de los Estados Unidos”, fue resultado de una juiciosa investigación, publicado y difundido en España (Edición bilingüe, ilustrada por Emily Fabrizi; Ed. ExLibric, Antequera 2022). En la actualidad trabaja en un proyecto de investigación, próximo a publicarse, titulado *Andrés Bello: el crítico literario*.



Lucía Páez-Moreno; 12/09/21

La noche del tiempo – manuscrito autógrafo <i>/Luz-María Jaramillo/</i>	1
Un espejismo maravilloso: El Caballero de El Dorado y Don Quijote de la Mancha <i>/Georges Lomné/</i>	2
Vincenzo Ferrari, sociólogo del Derecho <i>/Gonzalo Cataño/</i>	9
Posesión en la “Orden Gerardo Molina” <i>/Carmen-Elisa Acosta P./</i>	19
Poema XVII – manuscrito autógrafo <i>/Omar Ardila/</i>	23
Rubén Sierra-Mejía o la responsabilidad social del filósofo <i>/Tomás Vásquez-Arrieta/</i>	24
Soy quien ama <i>/Lia Master/</i>	28
Diálogo de saberes en la Universidad <i>/Jaime F. Corena-Parra/</i>	30
Recuerdo y reconocimiento <i>/Carlos-Enrique Ruiz/</i>	42
Del Marat-Sade de Peter Weiss a un drama nacional <i>/Gabriel Restrepo/</i>	45
El sutil arte de enseñar – Reseña <i>/Antonio García-Lozada/</i>	59
N O T A S	
/Recepción de Aleph-206: Mensaje de Antonio García a Darío Valencia/ Mensaje de Heriberto Santacruz-Ibarra/ Reseña de Doctorado h.c., por Antonio García/ Mensaje de Darío Valencia a CER y Livia, manuscrito/	67
Patronato histórico de la Revista	71
Colaboradores	72