

# en-claves

DEL PENSAMIENTO

Revista de Filosofía, Arte, Literatura, Historia

eISSN 2594-1100



Tecnológico  
de Monterrey

*despertadora  
espiritual*



#35

enero-junio 2024

**En-Claves del Pensamiento**, año (18), No. 35, 2024, Enero-Junio, es una publicación semestral editada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Av. Eugenio Garza Sada No. 2501 Sur. Colonia Tecnológico, Monterrey, Nuevo León. C.P. 64849.

Sitio Web: <https://www.enclavesdelpensamiento.mx>.

Correo contacto: [editor@enclavesdelpensamiento.mx](mailto:editor@enclavesdelpensamiento.mx).

Editor responsable: Javier Alejandro Camargo Castillo. Reserva de derecho al Uso Exclusivo No. 04-2019-050917024000- 203, eISSN 2594-1100, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

**En-Claves del Pensamiento** es una revista científica de acceso abierto y publicación continua con dos números al año en idioma español. Desde el año 2007, ha publicado más de 250 artículos de investigación por autores de más de 20 países y 100 instituciones. Sus artículos científicos, originales e inéditos, se corresponden con las disciplinas humanísticas de filosofía, arte, historia y literatura (preferentemente relacionados con la categoría de la vulnerabilidad).

Actualmente, la revista está clasificada como de Competencia Internacional por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Indexada en *Scopus* y *Scielo Citation Index (WoS)*. Con presencia en bases de datos internacionales como *Redalyc*, *Scielo México*, *DOAJ*, *CLASE*, *Ulrich's Periodicals Directory*, *ERIH PLUS*, *EBSCO*, *DIALNET* e *IRESE*.

La revista emplea la plataforma OJS 3 para la gestión de los artículos, cuenta con compromisos éticos de transparencia y puntualidad, sistemas de antiplagio (iThenticate), métricas alternativas (PlumX), DOIs, ORCID, pdfs, xml y redes sociales. Asimismo, la revista cuenta con un código ético compartido por autores, revisores y editores.

Se publica íntegramente en español, incluyendo títulos, resúmenes y palabras clave en inglés a fin que toda la comunidad científica pueda acceder a sus contribuciones. En su sección de Artículos solo recibe trabajos de investigación dictaminados mediante proceso de revisión por pares. La revista también convoca a Dossiers (Call for papers) dirigidos por prestigiosos editores invitados que siguen los mismos lineamientos de la sección de artículos.

## **EDITOR EN JEFE**

Javier Alejandro Camargo Castillo, Tecnológico de Monterrey, México

## **COMITÉ EDITORIAL**

María Eugenia Borsani, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Karla Yudit Castillo Villapudua, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Ivón Cepeda, Tecnológico de Monterrey, México  
Dora Elvira García G. , Universidad Nacional Autónoma de México, México  
María-Cruz La Chica Delgado, Universidad de Alcalá, España  
Patrick Llored, Universidad de Lyon, Francia  
Heidi Alicia Rivas Lara, Universidad Autónoma de Chihuahua, México  
Stefano Santasilva, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México  
Sayak Valencia Triana, Colegio de la Frontera Norte, México  
Sergio Villalobos Ruminott, University of Michigan, Estados Unidos  
Zenia Yébenes Escardó, Universidad Autónoma Metropolitana, México  
Ana María Zagari, Universidad del Salvador, Argentina

## **COMITÉ CIENTÍFICO**

Raúl Alcalá Campos, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Antonio Barba, Universidad Autónoma Metropolitana, México  
Bertold Bernreuter, Polilog, Alemania  
Mauricio Beuchot, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Lillian Briseño, Tecnológico de Monterrey, México  
Giuseppe Cacciatore, Università degli Studi di Napoli, Italia  
Neus Campillo, Universidad de Valencia, España  
Dina Comisarenco, Universidad Iberoamericana, México  
Jesús Conill, Universidad de Valencia, España  
Alberto Constante, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Gracia Domingo, Universidad de las Américas, México  
Margo Echenberg, Tecnológico de Monterrey, México  
Alethia Fernández de la Reguera, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Simona Forti, Universidad del Piemonte Orientale, Italia  
José Luis González, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México  
Carlos Gende, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Carlos Kohn, Universidad Central de Venezuela, República Bolivariana de Venezuela  
Heinz Krumpel, Universidad de Viena, Austria  
María Teresa Muñoz, Universidad Intercontinental, México  
Roberto Oropeza, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México  
Elizabeth Padilla, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
José Antonio Pérez Tapias, Universidad de Granada, España  
Silvana Rabinovich, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Sofía Reding Blase, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Inés Sáenz Negrete, Tecnológico de Monterrey, México  
Alejandro Sahuí, Universidad Autónoma de Campeche, México  
Cristina Sánchez, Universidad Autónoma de Madrid, España  
María Josefa Santos, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
David Sobrevilla, Universidad de Lima, Perú  
Carlos Sola Ayape, Tecnológico de Monterrey, México  
Laura Suárez de la Torre, Instituto Mora, México  
Valentina Torres Septién, Universidad Iberoamericana, México  
Jorge Traslosheros, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Ambrosio Velasco, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Jorge Velázquez, Universidad Autónoma Metropolitana-I, México  
Lilian Zirpolo Aurora, The Journal of the History of Art, Estados Unidos

### **COMITÉ TÉCNICO**

Cecilia Martínez Solano, Asistente editorial, Tecnológico de Monterrey, México  
César Akim Erives Chaparro, Asistente editorial, Tecnológico de Monterrey, México  
Diego García Corpus, Asistente editorial, Tecnológico de Monterrey, México  
Adriana Ortiz Stern, Artista Textil, México  
Nicolás Mutchinik, Corrector de estilo, México  
Yaniris Rodríguez Sánchez, Asesoría Editorial, Habilis I&CC, México  
Delbby García Capote, Sistema OJS, Habilis I&CC, México  
Nathalie Galeano Sánchez, Dirección de Operaciones VPI, Tecnológico de Monterrey, México  
Miriam Isabel González, Dirección de Operaciones VPI, Tecnológico de Monterrey, México

## Dossier

### **Introducción. Amanda Labarca y sus en-claves del pensamiento**

Gonzalo Salas y Nicol A. Barria-Asenjo

### **Amanda Labarca y la recepción temprana de su obra literaria en Chile**

Gonzalo Salas

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.648>

1-21

### **Civilización y reforma a la escuela campesina chilena: aproximaciones a partir de la obra de Amanda Labarca (1934-1936)**

Camila Pérez Navarro, Pablo Toro-Blanco

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.644>

22-43

### **Amanda Labarca: obra y contribuciones manifiestas y latentes a la extensión universitaria**

Matías G. Flores

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.643>

44-65

### **De la teoría a la práctica. El rol de Amanda Labarca en la recepción de la psicología en la escuela chilena**

José Ramos-Vera, Nicol A. Barria-Asenjo, Jesús Ayala-Colqui, Tomás Caycho-Rodríguez, Antonio Letelier

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.651>

66-88

### **Historia y política en la episteme educativa de Amanda Labarca (1938-1944)**

Hernán Scholten

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.650>

89-107

## Artículos

**Hibridez transcultural en la poesía neomística en lengua española. Una perspectiva a partir de casos recientes**

Javier Helgueta Manso

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.634>

108-135

**Institución y derecho en el giro normativo político deleuzeano: una lectura de la jurisprudencia como variación**

Borja Castro Serrano, Cristian Fernández Ramírez

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.653>

136-160

**Identidades plurales, menosprecio y consciencia narrativa desde el pluralismo y el pragmatismo**

Mónica Gómez Salazar

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.614>

161-184

**La importancia de la cooperación epistémica**

Rodrigo Laera

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.615>

185-210

**Relevancia de los Ejercicios espirituales ignacianos como herramienta para el desarrollo humano desde la teoría maslowiana de la autorrealización**

Ángel González Caballero


DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.647>

211-237


## Introducción. Amanda Labarca y sus en-claves del pensamiento


**Gonzalo Salas**, Universidad Católica del Maule, Chile

 <https://orcid.org/0000-0003-0707-8188>

 [gsalas@ucm.cl](mailto:gsalas@ucm.cl)

**Nicol A. Barria-Asenjo**, Universidad de Los Lagos, Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-0612-013X>

 [nicol.barriaasenjo99@gmail.com](mailto:nicol.barriaasenjo99@gmail.com)



**Publicado originalmente en:** Salas, G., y Barria-Asenjo, N. A., (17 de noviembre de 2023). Introducción. Amanda Labarca y sus en-claves del pensamiento. *Voces de (En-claves del pensamiento)*. Recuperado 23 de octubre de 2024 de <https://doi.org/10.58079/o8h1>

Amanda Labarca Hubertson (Santiago de Chile, 1886-1975), fue una mujer intelectual del siglo XX cuyo trabajo es conocido en Chile, pero ha tenido poca difusión a nivel internacional. Que sea conocida en su país de origen, no significa que se haya profundizado en su ideario, ya que los trabajos sobre su vida y obra, aún están en una etapa embrionaria, ya que no se cuenta hasta el momento con una portentosa biografía intelectual o bien un trabajo teórico profundo como los que se han realizado sobre Simone de Beauvoir u otras mujeres filósofas, o bien, pedagogas, científicas o artistas del siglo XX. De todas formas, es importante destacar que por primera vez se está desarrollando un proyecto con financiamiento externo<sup>1</sup> sobre Labarca que ya cuenta con publicaciones asociadas.<sup>2</sup> Sobre Beauvoir se encuentran textos que tienen la condición de ser un banquete intelectual para sus lectoras o lectores, entre estos destacan *Simone de Beauvoir, Philosophy & Feminism*<sup>3</sup> de Nancy Bauer, *Sex, love and letters. Writing Simone de Beauvoir*<sup>4</sup> de Judith G. Coffin, o el profundo y a la vez poco complicado *Becoming Beauvoir* de Kate Kirkpatrick traducido al español por Paidós con el título *Convertirse en Beauvoir*.<sup>5</sup> Estos textos conforman una trilogía y diversas formas de abordar el fenómeno beauvoriano.

<sup>1</sup> Proyecto Fondecyt Regular 1211280 (2021-2024). “Amanda Labarca: escritora, lectora y crítica. Su trayectoria intelectual en el campo literario y cultural de la primera mitad del siglo XX” (2021-2024). Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Gobierno de Chile.

<sup>2</sup> Gonzalo Salas, Juan David Millán, Matías G. Flores, Gabriela Albornoz, José Ramos-Vera y María Inés Winkler, “The Literary in Amanda Labarca: A Philosophical-Political Project”, *Bajo Palabra, Revista de Filosofía*, 32 (2023): 151-170. <https://doi.org/10.15366/bp2023.32.008>

<sup>3</sup> Nancy Bauer, *Simone de Beauvoir. Philosophy & Feminism* (New York: Columbia University Press, 2001).

<sup>4</sup> Judith Coffin, *Sex, love and letters. Writing Simone de Beauvoir* (New York: Cornell University Press, 2020).

<sup>5</sup> Kate Kirkpatrick, *Convertirse en Beauvoir* (Montevideo: Paidós, 2020).



Labarca, publicó para Zig-Zag, su obra magna *Feminismo Contemporáneo*,<sup>6</sup> en 1947, dos años antes que *El segundo sexo* de Beauvoir. No es la intención de esta breve editorial comparar ambos libros, porque no es el lugar para ello, ya que esa tarea tendría que ser pensada desde su propia matriz de articulación. No es difícil darse cuenta que la obra de Beauvoir es canónica y una obra clave al momento de hablar de la mujer y los feminismos, muy probablemente en cualquier lugar del mundo, al menos en el mundo occidental. En cambio, *Feminismo contemporáneo* de Labarca, aún no ha sido reeditado, menos traducida y sigue estando en la periferia incluso en Chile. Pasa con Beauvoir una cuestión similar a la que ocurre con Foucault, y tiene relación con que las y los expertos suelen debatirse entre las biografías de Macey, Miller o Eribon.

Sin ir más lejos y en otro ámbito, la figura de Frida Kahlo ha sido muy bien explorada, analizada e incluso bien “puesta en escena” en México en los ámbitos de historia, cultura, arte e incluso a nivel turístico. Largas filas llenan sus exposiciones públicas y la *Casa Azul*, su Casa Museo en Coyoacán acaba de cumplir 65 años desde su apertura en 1958 y es visitada anualmente por millones de personas de todo el mundo. En un reciente viaje del primer editor de este dossier a la tierra de Frida, fue posible apreciar como las diversas librerías se engalanan de libros de esta autora. Nos quedamos con los aportes que nos entrega el libro *Escrituras*<sup>7</sup>, cuya Selección, proemio y notas, fueron cuidadosamente realizadas por Raquel Tribol.

Si nos alejamos hacia Europa no es difícil encontrar interesantes investigaciones sobre Marie Sklodowska Curie<sup>8</sup> en Polonia, o sobre Concepción Arenal<sup>9</sup> en España. Y no es que sobre Labarca, no exista investigación, de hecho se ha publicado bastante, pero siguen existiendo muchos vacíos en el análisis de su obra. El año 2019 se publicó *Amanda Labarca Hubertson, una antología feminista*,<sup>10</sup> por iniciativa de la Vicerrectoría de Extensión y comunicaciones de la Universidad de Chile que posibilitó la reedición de textos y fragmentos de la autora, a la que sumaron documentos históricos, fotografías y una serie de relecturas de su obra. También se han publicado otros textos como *Amanda Labarca*<sup>11</sup> de Ana María Stiven, *Amanda Labarca y la educación de la primera infancia*,<sup>12</sup> interesante trabajo de archivo de María Victoria Peralta,

<sup>6</sup> Amanda Labarca, *Feminismo Contemporáneo* (Santiago: Zig-Zag, 1947).

<sup>7</sup> Frida Kahlo, *Escrituras* (México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 2021).

<sup>8</sup> Belén Yuste y Sonia L. Rivas-Caballero, *María Sklodowska-Curie. Ella misma*. (Madrid: Ediciones Palabra, 2016).

<sup>9</sup> Anna Caballé, *Concepción Arenal. La caminante y su sombra* (Barcelona: Taurus, 2018).

<sup>10</sup> Amanda Labarca, *Amanda Labarca, una antología feminista* (Santiago: Universitaria, 2019).

<sup>11</sup> Ana María Stiven, *Amanda Labarca* (Santiago: Hueders, 2019),

<sup>12</sup> María Victoria Peralta, *Amanda Labarca y la educación de la primera infancia* (Santiago: Universidad Central de Chile, 2021).

*Amanda Labarca, lectora, escritora y crítica*,<sup>13</sup> editado por Gonzalo Salas y Edda Hurtado, que releva una porción interesante del trabajo literario y crítico de Labarca, y, finalmente, la reedición de *¿A dónde va la mujer?*,<sup>14</sup> por iniciativa de Ana Traverso, Karen Alfaro y Carolina Ávalos, mediante un proyecto financiado por el Fondo Nacional de Fomento del libro y la lectura, en su convocatoria 2021.

A pesar de este nuevo impulso labarquista, Chile, naturalmente está más conmovido con Gabriela Mistral, por su historia de vida, su prodigiosa poesía y sus textos pedagógicos. Su condición de Nobel la catapultó a un lugar indiscutible. Se cuenta con dos museos con su nombre, la casa de Gabriela Mistral en Montegrande y recientemente su casa en el sector de La Compañía Baja en La Serena, sumado al interés por sus obras completas, su epistolario que se encuentra repartido en diversos textos, entre otras cuestiones de relevancia.

Dicho todo esto, el presente número monográfico, espera aportar un grano de arena para la puesta en escena de diversos análisis vinculados a la obra labarquista. Se comienza con el artículo denominado: “Amanda Labarca y la recepción temprana de su obra literaria en Chile”, escrito por el editor, Gonzalo Salas de la *Universidad Católica del Maule*, en el cual mediante una revisión de más de una veintena de libros de literatura, crítica literaria e historia de la literatura, se releva la primera recepción de la obra de Labarca en el campo de la literatura, con anterioridad a su fallecimiento en 1975. Este trabajo permite conocer su inclusión o exclusión por parte de la crítica masculina, ya que casi todos los autores que escribieron dichos libros fueron hombres, y en el caso de quienes la incluyeron, nos permite conocer las opiniones que mereció su obra o el lugar de su inscripción.

El segundo artículo se denomina: “Civilización y reforma a la escuela campesina chilena: Aproximaciones a partir de la obra de Amanda Labarca (1934-1946)”, escrito por Camila Pérez Navarro y Pablo Toro-Blanco, ambos profesores de la *Universidad Alberto Hurtado*. En el presente, se aborda a Labarca como parte de un grupo de educadores ruralistas que promovieron el diseño y la implementación de acciones específicas para el medio campesino. La investigación fue realizada mediante el uso de fuentes primarias como las guías didácticas para los maestros de la escuela rural en 1935 y el libro *Mejoramiento de la vida campesina* de 1936, entre otros documentos.

---

<sup>13</sup> Gonzalo Salas y Edda Hurtado (eds.), *Amanda Labarca. Lectora, escritora y crítica* (La Serena: Nueva Mirada, 2022).

<sup>14</sup> Amanda Labarca, *¿A dónde va la mujer?* (Valdivia: Ediciones UACH, 2022).

El tercer artículo se denomina: “Amanda Labarca: obra y contribuciones manifiestas y latentes a la extensión universitaria”, investigación de Matías G. Flores de *Cornell University*. En este trabajo se puede apreciar la recuperación de la trayectoria de Labarca como académica, de hecho fue la primera profesora extraordinaria de psicología en 1922 y en general por sus aportes a la extensión universitaria de la cual fue pionera y líder indiscutida.

El cuarto artículo se denomina: “De la teoría a la práctica. El rol de Amanda Labarca en la recepción de la psicología en la Escuela chilena”, escrito por grupo de autores entre los cuales se encuentran José Ramos-Vera, de la *Universidad Santo Tomás*, Nicol A. Barria-Asenjo, co-editora de este dossier, *Universidad de Los Lagos*, Jesús Ayala Colqui, *Universidad Tecnológica del Perú*, Tomás Caycho-Rodríguez, de la *Universidad Científica del Sur* y Antonio Letelier de la *Universidad de Santiago de Chile*. Dicha investigación, coloca el acento en las relaciones entre psicología y educación en la escuela chilena desde la publicación del texto *Nuevas orientaciones de la enseñanza* (1922) de Labarca. Dicho texto actuó como un dispositivo de aplicación psicológica al interior de las escuelas en una época donde los principios de la *escuela nueva* (o activa) adquirirían nuevos ribetes, y para lo cual Labarca creó e implementó el Liceo Experimental Manuel de Salas como laboratorio de sus ideas.

Finalmente, el último y quinto artículo se denomina: “Historia y política en la episteme educativa de Amanda Labarca (1938-1944)”, escrito por Hernán Scholten de la *Universidad de Buenos Aires*, el cual analiza la “episteme educativa” de Labarca, la cual es definida por el autor como el conjunto de conocimientos y métodos que sustentan la práctica educativa y la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, todo esto en un período de consolidación de la obra de Amanda Labarca cuando ya había publicado textos como como *Evolución de la segunda enseñanza* (1938) e *Historia de la educación en Chile* (1939), lo cual se alza interesante dado que permite una continuidad con la lectura del artículo de Ramos y colaboradores.


El presente número posibilita el progreso en la comprensión del pensamiento y las acciones de esta autora emblemática no solo para Chile sino también para Iberoamérica. Los artículos aquí presentes, abren un espacio de intercambio labarquista a través de en-claves del pensamiento de investigadoras e investigadores con diversas formaciones y trayectorias. Finalmente, queremos agradecer a Javier Alejandro Camargo y en su nombre a los diversos comités (editorial, científico y técnico) de la revista *En-claves del Pensamiento* y al prestigioso Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.


## Bibliografía

- Bauer, Nancy. *Simone de Beauvoir. Philosophy & Feminism*. New York: Columbia University Press, 2001.
- Caballé, Anna. *Concepción Arenal. La caminante y su sombra*. Barcelona: Taurus, 2018.
- Coffin, Judith. *Sex, love and letters. Writing Simone de Beauvoir*. New York: Cornell University Press, 2020.
- Kalho, Frida. *Escrituras*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 2021.
- Kirkpatrick, Kate. *Convertirse en Beauvoir*. Montevideo: Paidós, 2020.
- Labarca, Amanda. *¿A dónde va la mujer?* Valdivia: Ediciones UACH, 2022.
- Labarca, Amanda. *Amanda Labarca, una antología feminista*. Santiago: Universitaria, 2019.
- Labarca, Amanda, *Feminismo Contemporáneo*. Santiago: Zig-Zag, 1947.
- Peralta, María Victoria. *Amanda Labarca y la educación de la primera infancia*. Santiago: Universidad Central de Chile, 2021.
- Salas, Gonzalo, Juan David Millán, Matías G Flores, Gabriela Albornoz, José Ramos-Vera y María Inés Winkler. “The literary in Amanda Labarca: a philosophical-political project”. *Bajo Palabra, Revista de Filosofía*, 32, (2023): 151-170.  
<https://doi.org/10.15366/bp2023.32.008>
- Salas, Gonzalo, y Edda Hurtado (eds), *Amanda Labarca. Lectora, escritora y crítica*. La Serena: Nueva Mirada, 2022.
- Stuven, Ana María. *Amanda Labarca*. Santiago: Hueders, 2019.
- Yuste, Belén, y Sonia L Rivas-Caballero. *María Sklodowska-Curie. Ella misma*. Madrid: Ediciones Palabra, 2016.

## Amanda Labarca y la recepción temprana de su obra literaria en Chile Amanda Labarca and the early reception of her literary work in Chile

Gonzalo Salas, Universidad Católica del Maule, Chile

 <https://orcid.org/0000-0003-0707-8188>

 [gsalas@ucm.cl](mailto:gsalas@ucm.cl)



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.648>

**Resumen.** El presente artículo es una revisión de más de una veintena de libros de literatura, crítica literaria, historia de la literatura y otras temáticas asociadas, publicadas en Chile para relevar la primera recepción de la obra de Amanda Labarca en el campo de la literatura, antes de su fallecimiento en 1975. El artículo se divide principalmente en dos secciones, la primera relacionada con autores que la consideran, sea mediante una crítica positiva o negativa y en segundo lugar, una crítica que la invisibiliza. Si bien existieron más autores que la invisibilizan versus los que la consideran, es importante tener en cuenta que Labarca también fue conocida en vida por su trabajo literario en los diversos géneros que publicó (novela, cuento, ensayo y crítica). La segunda recepción está en pleno desarrollo y dará mucho que hablar de esta importante autora cuyo ideario sigue por descubrirse.

**Palabras clave:** Amanda Labarca, historia de la literatura, novela, cuentos, Chile.

**Abstract.** This article is a review of more than twenty books on literature, literary criticism, literary history and other related subjects published in Chile to survey the first reception of Amanda Labarca's work in the field of literature, prior to her death in 1975. The article is mainly divided into two sections, the first related to authors who consider her, either through a positive or negative criticism and secondly, a criticism that makes her invisible. Although there were more authors who made her invisible versus those who considered her, it is important to keep in mind that Labarca was also known during her lifetime for her literary work in the various genres she published (novels, short stories, essays and criticism). The second reception is in full swing and will give much to talk about this important author whose ideology remains to be discovered.

**Keywords:** Amanda Labarca, history of literature, novel, short stories, Chile.

**Cómo citar:** Salas, G. (2024). Amanda Labarca y la recepción temprana de su obra literaria en Chile. *En-Claves del Pensamiento*, 0(35), 1-21. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.648>

**Correspondencia:** Gonzalo Salas, Departamento de Psicología, Universidad Católica del Maule, Av. San Miguel #3605. Talca, Chile. Email: [gsalas@ucm.cl](mailto:gsalas@ucm.cl)

**Financiamiento:** Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo "ANID, FONDECYT Regular N° 1211280, titulada: "Amanda Labarca, lectora, escritora y crítica. Su trayectoria intelectual en el campo literario y cultural de la primera mitad del siglo XX en Chile"

## Introducción

Amanda Labarca Hubertson (1886-1975) fue una mujer del siglo XX y el siglo XX fue suyo. A lo largo de la centuria desarrolló un trabajo intelectual, académico y político muy elevado. Las esferas en las que trabajó fueron variopintas,<sup>1</sup> sin embargo destacan una serie de nodos que la vinculan a las esferas educativa, sociocultural, feminista y literaria. Sin embargo, esta última esfera ha pasado más inadvertida<sup>2</sup> en la extensión de su obra. En el marco de un proyecto de investigación<sup>3</sup> se está explorando este ámbito. El presente artículo intenta trazar la recepción temprana de su obra literaria a lo largo del siglo XX mediante un puñado de obras que recopilan su trabajo en géneros como la crítica, el ensayo, la novela y el cuento. Si bien es imposible dar a conocer toda la historiografía de la literatura en Chile, se desarrolla un acercamiento importante a un corpus de libros que refieren, citan o de lo contrario invisibilizan a Labarca.

Antes de trazar la crítica, es importante dar a conocer los principales textos en su entramado literario y crítico. Labarca, recién graduada en 1905 de profesora de estado de Castellano en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile comenzó a desplegar sus primeros acercamientos a la literatura mediante un análisis de la obra de Eça de Queiroz en las *Veladas del Ateneo*.<sup>4</sup> Este texto es de 1906 y en él demuestra su admiración e interés por conocer y relevar al destacado autor portugués. En este libro es la única mujer y comparte

<sup>1</sup> Véase por ejemplo. En educación: Ana Guil y Sara Vera, “Amanda Labarca, pionera de la educación y la política de las mujeres en Chile”. *Rhec*, 13, (2010): 143-159; Jaime Caiceo, “Amanda Labarca, importante educadora feminista del siglo XX en Chile”. *Cadernos de História Da Educação*, 14, núm. 3 (2015): 915-930; Claudia Huaquián, “Amanda Labarca Hubertson: Legado y actualidad de una profesora extraordinaria”. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 20, núm. 31(2018): 15-24. En psicología: Gonzalo Salas, Rodolfo Mardones, Miguel Gallegos y Fernando Ponce, “Amanda Labarca (1886-1975) y sus referencias psicológicas en el contexto educativo en Chile”. *Universitas Psychologica*, 13, núm. 5 (2014): 2059-2068; en feminismo: José Ramos-Vera, Montserrat Arre-Marfull y Gonzalo Salas, “En feminismo: Amanda Labarca and the first feminist institutions in Chile (1910-1922)”. *Revista Estudios Feministas*, 30, núm. 3 (2022): 1-12; en literatura: Carla Chávez Saavedra, “Amanda Labarca y su construcción de la mujer estadounidense de principios del siglo XX: una aproximación a *En Tierras Extrañas*”. *Revista Laboratorio*, 24 (2021): 1-23; Gonzalo Salas, Juan David Millán, Matías Flores, Gabriela Albornoz, José Ramos-Vera y María Inés Winkler, “The Literary in Amanda Labarca: A Philosophical-Political Project”. *Bajo Palabra, Revista de Filosofía*, 32, (2023): 151-170. <https://doi.org/10.15366/bp2023.32.008>.

<sup>2</sup> También ha pasado inadvertido su trabajo editorial. En 1927 fundó la *Empresa Letras*, su gran proyecto editorial, al cual consagró tres lustros de su vida. En esta editorial, publicó siete colecciones de libros entre los cuales destacan las colecciones Extra, Stvdium, Ultra, Colección de autores chilenos, Colección de grandes escritores, Biblioteca Letras y Ediciones Selecta, Cuadernos de Poesía y tres revistas: *Mamita*, *Lecturas* y *El camarada del Lector*.

<sup>3</sup> FONDECYT Regular 1211280 dirigido por el IR Gonzalo Salas. También participan en el proyecto las coinvestigadoras Edda Hurtado, Montserrat Arre y el coinvestigador Dámaso Rabanal.

<sup>4</sup> Amanda Labarca, “La torre de Santa Ireneia”, en *Las veladas del Ateneo* (Santiago: Imprenta y Encuadernación Universitaria, 1906), 51-70.

páginas con literatos como Baldomero Lillo, Víctor Domingo Silva, Augusto D'Halmar, Manuel Magallanes, entre otros.

Posteriormente, Labarca publicaría *Impresiones de Juventud*<sup>5</sup> (1909) su primer libro, compilado de dos conferencias realizadas entre 1907 y 1908 en la Universidad de Chile y en El Ateneo de Santiago, en las cuales analiza la novela y poesía hispanoamericana. El libro comienza con dos epígrafes. El primero de Leopoldo Alas en *Mezclilla* dice lo siguiente: “Así como hai escritores que consagran parte de su atención i de su trabajo a popularizar el tecnicismo de las artes o a divulgar en forma clara i asequible a todos, los principios, los resultados de las ciencias principales, también se puede i yo creo que se debe, popularizar la literatura”.<sup>6</sup> El segundo hace referencia a Emerson, en sus *Siete Ensayos*. “Decid en términos enérgicos lo que hoi pensáis i mañana haced lo mismo, aunque podais contradeciros de un día a otro”.<sup>7</sup> Ambas frases son relevantes ya que en la primera refiere la popularización de la literatura, cuestión relevante en toda su vida, y en la segunda mantiene abierta la posibilidad de arrepentirse de alguno de estos escritos, quizás por la misma juventud en la cual fueron publicados. De hecho, uno de ellos recibe una abierta crítica de la sociedad española por su interpretación de la obra de Felipe Trigo.<sup>8</sup>

Posteriormente y mientras seguía trabajando arduamente en la educación pública en liceos y a través de la *Asociación de Educación Nacional* (AEN), escribió su primera novela que se materializa a propósito de su primer viaje a los Estados Unidos. Se nombre es *En tierras extrañas*,<sup>9</sup> la edita Casa Editora Tancredo Pinochet a través de su Biblioteca Americana de Inspiración y trata del viaje que realizó Carlos Solar a New York. Carlos, nació en La Serena, de profesión ingeniero en minas de la Universidad de Chile. Su padre lo envía en barco a la gran metrópolis, a través del Magdalena, emulando el viaje que Labarca realizaría a estudiar filología al *Teachers College* de *Columbia University*. Carlos no se impresiona mucho con New York, pero es aquí donde se enamora y también pierde a su

<sup>5</sup> Amanda Labarca, *Impresiones de Juventud* (Santiago: Cervantes, 1909).

<sup>6</sup> *Ibid.*, 5.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> Una publicación sin su permiso en un libro de España generó que algunos grupos conservadores del Ministerio consideraran a Labarca como una persona no apta para trabajar con alumnas y se opusieron abiertamente a su nombramiento como Directora del Liceo n°5 Rosario Orrego de Santiago. Sin embargo, el presidente Juan Luis Sanfuentes mantuvo su designación.

<sup>9</sup> Amanda Labarca, *En tierras extrañas* (Santiago: Casa Editora Tancredo Pinochet, 1915). Recientemente se han realizado dos análisis de esta novela, el primero de Montserrat Arre que la aborda desde una serie de postulados vinculados al racialismo y la segunda de Lorena López Torres que la analiza desde la perspectiva del *flâneur*, vinculada al viaje. Estos dos trabajos se publican en el libro “Amanda Labarca. lectora, escritora y crítica” editado por Gonzalo Salas y Edda Hurtado por medio de Nueva Mirada Editora.

enamorada. Con posterioridad a dicha novela publica *La lámpara maravillosa*,<sup>10</sup> novela corta y una serie de cuentos con claros tintes feministas. La novela transcurre en Santiago, trama que se despliega entre los personajes Matilde y Eugenio, pareja principal de la historia, a la cual se suma Andrés, amigo que se incorpora al núcleo familiar para tensionar la escena. Los cuentos, son denominados “Cuentos a mi Señor” y aportan a relevar los temas de género en los años veinte en una escena de ficción, que se anticipa a cuestiones tan relevantes por la posterior instauración del voto femenino en Chile.

Finalmente, en los años cuarenta, José Santos González Vera, futuro premio nacional de literatura en 1950, consigue que Labarca acepte la publicación de *Desvelos en el Alba*,<sup>11</sup> para Cruz del Sur. En este texto de carácter intimista, revela a través de breves reflexiones personales sus pensamientos sobre la vida que le correspondió vivir. *Desvelos...* analiza cuestiones referentes a su experiencia personal y la cultura, la situación de la mujer, sus pensamientos sobre cuestiones filosóficas, los avances tecnológicos e incluso realiza una breve descripción de Chile.

Los citados trabajos componen la trama literario-crítica de la obra de Labarca, que tuvo distinta recepción entre literatos, críticos e historiadores de la literatura. En este texto, revisaremos la crítica que la considera (sea positiva, negativa o con matices de ambas) y la que la invisibiliza, sin embargo, con anterioridad se hace necesario declarar que se excluyen trabajos como el *Bosquejo histórico de la literatura chilena* (1915) y *Las letras chilenas* (1925) ambos de Domingo Amunátegui Solar,<sup>12</sup> que si bien fueron publicados en las primeras décadas del siglo XX su materia versa hasta finales del siglo XIX, por lo tanto no le corresponde dicho período. También se excluyen otras, como *La literatura de Chile* de Mariano Latorre que si bien fue publicada en 1941 para el *Instituto de Cultura Latinoamericana* en una serie referida a las literaturas en Iberoamérica, es solo cuestión de dar una rápida ojeada a dicho libro para comprender que el objetivo no es hacer una reseña general del caso Chile, ya que por ejemplo para el apartado *la novela* que se divide en “la

<sup>10</sup> Amanda Labarca, *La lámpara maravillosa* (Santiago: Minerva, 1921). Al cumplirse el centenario de *La lámpara...*, Salas y Rabanal (2021, 12 de agosto) publican la siguiente nota en el blog de la *Sociedad Chilena de Historia de la Psicología*: <https://sochips.wordpress.com/2021/08/12/centenario-de-la-lampara-maravillosa-1921-de-amanda-labarca/>.

<sup>11</sup> Amanda Labarca, *Desvelos en el Alba* (Santiago: Cruz del Sur, 1945). Llama la atención que Labarca permitiera la publicación de estos escritos, ya que fue reacia a contar sus experiencias personales. A diferencia de Simone de Beauvoir que escribió su autobiografía en cuatro grandes volúmenes, Labarca evitó referirse a su vida privada.

<sup>12</sup> Domingo Amunátegui Solar, *Bosquejo histórico de la literatura chilena* (Santiago: Imprenta Universitaria, 1915); Domingo Amunátegui Solar. *Las Letras Chilenas* (Santiago: Imprenta y Litografía Balcells y Co, 1925).



novela en Santiago” y “la novela en provincias”. Latorre selecciona una muestra muy limitada de trabajos para analizarlos. A su vez, se dejan fuera los libros publicados después de la muerte de Labarca, que definimos como la segunda recepción. En este se encuentran libros como *Presencia femenina en la literatura nacional*<sup>13</sup> de Lina Lamperein que ubica a Labarca en el período de despertar de la literatura femenina (1900-1940), el cual trae consigo el slogan “de los salones a la calle”. En esta etapa se encuentran otras mujeres como Inés Echeverría (Iris), Delia Rojas (Delie Rouge), Mariana Cox (Shade), entre otras. También se excluyen otros trabajos como *Veinte estudios sobre la literatura chilena*<sup>14</sup> de Marcelo Coddou, *Historia de la literatura chilena*<sup>15</sup> de Maximiliano Fernández, o la *Historia crítica de la literatura chilena*, coordinada por Grínor Rojo y Carol Arcos (2017, 2018), ya que el objetivo es visualizar la primera recepción de la obra labarquista.

### La crítica que la considera

Se comentan nueve libros que relevan el trabajo literario labarquista con críticas de diverso tono y con amplios matices. Dichos libros y sus autores se pueden visualizar en la Tabla 1. Omer Emeth,<sup>16</sup> crítico literario de relevancia en la primera mitad del siglo XX fue quien se dedicó a analizar con más detalle la obra de Labarca. En *La vida literaria en Chile* realiza un análisis de la primera parte de *Impresiones...* para así considerar “La novela castellana de hoy” ya que no le fue posible analizar “La poesía castellana de hoy” aludiendo para ello razones de espacio. La principal crítica que realiza Emeth alude a la excesiva caridad crítica de Labarca. “En mi opinión la Sra. A. Labarca Hubertson, lleva una venda pero esta es de tul finísimo a través del cual los principales novelistas españoles son perfectamente advertidos por nuestra autora. Si por otra parte ella no los subraya con la energía que yo quisiera, menester es recordar que, en la crítica femenina escrita, una suave insinuación suele a veces valer tanto como la más franca condenación”.<sup>17</sup> Si bien Emeth no está de acuerdo

<sup>13</sup> Lina Vera, *Presencia femenina en la literatura nacional. Una trayectoria apasionante. 1750-1991* (Santiago: Editorial Cuarto Propio, 1994).

<sup>14</sup> Marcelo Coddou, *Veinte estudios sobre la literatura chilena del siglo veinte* (Santiago: Instituto Profesional del Pacífico, 1989).

<sup>15</sup> Maximiliano Fernández. *Historia de la literatura chilena. Tomo II* (Santiago: Editorial Salesiana, 1994).

<sup>16</sup> Sacerdote francés cuyo nombre de origen es Emilio Vaïsse. Emeth, fue quien profesionalizó la crítica literaria a inicios del siglo XX y publicó crónicas semanales en *El Mercurio* durante más de 30 años y entre sus múltiples roles creó la *Revista de Bibliografía Chilena y Extranjera*.

<sup>17</sup> Omer Emeth, *La vida literaria en Chile* (Santiago: Imprenta y Encuadernación La Ilustración, 1909), 363.

con su estilo de crítica, arguye que Labarca tiene dotes intelectuales, una amplitud de lectura no común y una sagaz capacidad de juicio sobre todo si se considera el vínculo afectivo que declara con las y los novelistas españoles que ella misma estudia.<sup>18</sup> También alaba el apartado dedicado a la poesía castellana el que a su juicio honra a su autora tanto o más que la primera parte.

<b>Tabla 1</b>		
<b>Estudios que consideran la obra literario-crítica de Labarca</b>		
Título	Autor	Fecha de Publicación
<i>La vida literaria en Chile, primera serie 1908-1909</i>	O. Emeth	1909
<i>La literatura femenina en Chile</i>	J. T. Medina	1923
<i>Panorama de la literatura chilena durante el siglo XX</i>	Alone	1931
<i>Historia de la literatura chilena</i>	H. Montes J. Orlandi	1955
<i>Panorama de la novela chilena</i>	Raul Silva Castro	1955
<i>Breve historia de la literatura chilena</i>	A. Torres-Rioseco	1956
<i>Algunos</i>	J. S. González Vera	1959
<i>Panorama literario de Chile</i>	R. Silva Castro	1961
<i>Historia de la literatura chilena</i>	V. Mengod	1967

José Toribio Medina publicó en 1923 el más importante libro sobre literatura femenina escrito hasta la época en que fue publicado.<sup>19</sup> El autor fue un bibliófilo y conocedor de las ciencias humanas y sociales. Labarca es en este libro, la segunda autora con más entradas<sup>20</sup> y destaca su rol en la pedagogía, novela, viajes y materias varias. En el caso de la Pedagogía plantea que “ha estado en situación de juzgar lo que ha visto en un gran país como de posible implantación en el nuestro”.<sup>21</sup> Sin embargo, agrega que su libro *La escuela secundaria en los Estados Unidos* es un trabajo meramente descriptivo y le critica la falta de juicios de aplicar tal teoría o práctica pedagógica norteamericana al sistema vigente en nuestro país. Sin embargo, entiende que probablemente haya preferido no hacerlo para no desvirtuar el

<sup>18</sup> Aquello se puede reflejar en la siguiente cita: “son pues estas páginas producto de amor, no de gazmoñería [...] Sólo puedo ofrecer un poco de amor hacia todos los autores cuyos libros han endulzado mis horas i alimentado de ideales mi escasa juventud” (*Impresiones de Juventud* 10).

<sup>19</sup> José Toribio Medina, *La literatura femenina en Chile* (Santiago: Imprenta Universitaria, 1923).

<sup>20</sup> En este trabajo ubica a Labarca con doce entradas en los numerales 118, 138, 140, 145, 160, 176-177, 183, 204, 206, 225, 226 y 229.

<sup>21</sup> *Ibid.*, 118.

carácter científico de su exposición. En este mismo ítem cita el texto *Lecciones de Filosofía de 1922*,<sup>22</sup> al que define como texto sumarisimo, que se deja entender pero que por lo mismo es difícil en su ejecución. Además valora que un texto de filosofía sea escrito por una pluma femenina, disciplina muy ajena al sexo. Ya sobre la novela, Medina, muy conocedor del género releva a las conocidas Iris, Teresa Wilms Montt y Elvira Santa Cruz (Roxane), pero también valora a otras autoras más desconocidas como Delie Rouge, Lasabe de Cruz-Coke, Clarisa Polanco, Esmeralda Zenteno, Concha Castillo, María Mercedes Vial de Ugarte, Lucía del Campo, entre otras. No nos debe de sorprender que Medina, haya dedicado un volumen completamente a la mujer, ya que su autor hizo todo lo que estuvo a su alcance por escribir sobre las más variadas temáticas, realizando su trabajo de recopilación bibliográfica y de fuentes históricas. Además, Mercedes Ibañez Rondizzoni, casada con Medina en 1886 habría sido su principal colaboradora.

Medina se basa en el ya citado Omer Emeth para decir que el libro *En tierras...* tiene el propósito bien laudable de hacer obra nacionalista y patriótica. También refiere que *La lámpara...* destaca de inmediato por el prestigio literario que goza la autora. Respecto a los cuentos, nos hace ver que el título general se deriva del primero que corresponde exactamente al que Ramón del Valle Inclán puso a uno de los suyos, utilizando para ello el adagio francés “*les beaux esprits se rencontrent...*” [“las mentes bellas se encuentran”]. Medina, valora especialmente el cuento “el reyecito” y en general agrega que todos los cuentos de Labarca “tienen miga” y que se leen con marcado interés. Agrega que este libro revela que la autora tiene un léxico amplio el cual ha ido anotando lápiz en mano. Para cerrar dice que este libro de Labarca “se lleva la palma sobre cuantos han sido hasta ahora escritos por mujeres en Chile”.<sup>23</sup> Por otra parte, en el apartado materias varias, Medina destaca que a nuestra autora se le debe reconocer por la “seriedad de sus juicios”.<sup>24</sup> Sobre *Impresiones...* se sorprende por el contenido del texto, ya que por su título habría imaginado las impresiones que la autora hubiera expresado en su juventud sobre temáticas como las personas con las que trató, sus viajes, fiestas e incluso afectos en el corazón, pero que no hay nada de eso en sus páginas, sino que consigna sus apreciaciones respecto a las lecturas sobre novelistas (y poetas) españoles contemporáneos sobre los que juzga sus obras con criterio optimista,

<sup>22</sup> El mismo José Toribio Medina, plantea que este texto fue juzgado con severidad por Alfredo Silva, profesor de filosofía de la Universidad Católica en dos artículos del *Diario Ilustrado*, 140.

<sup>23</sup> *Ibid.*, 177.

<sup>24</sup> *Ibid.*, 204.

aunque Labarca en el citado artículo sobre Eça De Queiroz de a entender que ella es meliorista al igual que su mentor portugués. Volviendo a Medina, sobre su rol como conferenciante plantea que Labarca es “de conocida versación en asuntos pedagógicos y literarios”.<sup>25</sup> Como se puede apreciar, Medina es quien revisa su obra con más detalle, sin embargo es importante anotar que el contenido de su libro versa sobre las mujeres, con lo cual su inclusión estaba garantizada.

En 1931, Alone<sup>26</sup> publica *Panorama de la Literatura Chilena*.<sup>27</sup> En la introducción deja patente que la producción literaria nacional de los primeros treinta años del siglo XX supera con creces a toda la anterior, con excepción del campo historia. Se aumenta el volumen de publicaciones y los diversos géneros experimentan importantes transformaciones. Agrega que las primeras obras de Rubén Darío<sup>28</sup> publicadas en Chile removieron el ambiente y estimularon a los escritores. En este libro selecciona a 56 personajes claves de la escena chilena y solo selecciona a cinco mujeres entre las cuales se encuentran Marta Brunet, Shade, Iris, Gabriela Mistral y Amanda Labarca, a quien la ubica en la crítica literaria y plantea que “su cultura extensa y singular penetración de pensamiento le permiten moverse con facilidad entre los sistemas filosóficos y tomar puntos de vista interesantes, cualidades raras en cualquier varón e insólitas en una mujer”.<sup>29</sup> La última parte de esta cita solo viene a demostrar las dificultades de las mujeres para hacerse un espacio en el mundo literario. Alone agrega que si bien Labarca publicó un libro de cuentos, *La lámpara...* y una novela, *En tierras...* dice que es superior en el terreno de la crítica y del ensayo, cuestión que la misma Labarca creía sobre sí. De hecho en el índice del libro estas obras son omitidas y sobre *La lámpara...* omite que el libro es principalmente una novela corta, otorgándole más importancia a los cuentos.

Labarca también es considerada en la conocida *Historia de la literatura chilena* de Hugo Montes y Julio Orlandi (1955), que tuvo varias reediciones. Labarca aparece inscrita en la generación de 1912 denominada “naturalista mundonovista”. En dicho epígrafe escasas siete líneas definen su trabajo literario en comparación con las dieciséis destinadas a Guillermo Labarca. Los autores destacan sus obras *En tierras...*, *La lámpara...*, *Cuentos a*

<sup>25</sup> *Ibid.*, 225.

<sup>26</sup> Su nombre de nacimiento es Hernán Díaz Arrieta y fue un destacado crítico literario en la escena nacional.

<sup>27</sup> Alone, *Panorama de la Literatura Chilena* (Santiago: Nascimento, 1931).

<sup>28</sup> Alone plantea que los poetas que abren el siglo se orientan hacia el modernismo de origen francés importado por Rubén Darío, que es una mezcla de corrientes parnasianas y simbolistas, donde se suelten las métricas para refinar las imágenes y las palabras.

<sup>29</sup> *Ibid.*, 39.

*mi señor*, a los que suman las meditaciones breves publicadas en *Atenea* firmadas con el seudónimo de Juliana Hermil, que según lo que conoce habría sido el único que ocupó Labarca a lo largo de toda su carrera. También lo habría utilizado para publicar *Juan y Juanita aprenden aritmética* y los cuentos para *Juan y Juanita, cuentos auxiliares de lectura* ambos publicados en la década de los años cuarenta para Zig-Zag.<sup>30</sup> En el mismo año se publica *Panorama de la novela chilena*<sup>31</sup> de Raúl Silva Castro, en el cual se cita brevemente a Amanda Labarca, como autora de una vasta obra crítica y literaria, aunque también de exposición de doctrinas pedagógicas, historia de la enseñanza, cuentos, etc. Se plantea la existencia de su novela *En tierras...* la cual refiere destinada a contar escenas de la vida de los chilenos en New York, y también inscribe a *La lámpara...* como un libro de cuentos, para lo cual sigue a Alone, quien también omite la condición de este último libro en el género novelesco. Posteriormente, Silva Castro ocupa los mismos adjetivos sobre Labarca en un futuro libro denominado *Panorama literario de Chile*.<sup>32</sup>

Por otra parte, Arturo Torres-Rioseco en su *Breve historia de la literatura chilena*,<sup>33</sup> presenta una sección denominada *Críticos, ensayistas, historiadores*, categoría en la cual inscribe a Labarca, sobre quien menciona que es autora distinguida de importantes obras pedagógicas, “pero que su producción literaria, llena de preocupación por el futuro de nuestro continente es extensa y variadísima”.<sup>34</sup> El autor no tiene ninguna duda de su importancia en el mundo de las letras y plantea un curtido conocimiento de sus principales obras y legado. Sin embargo, no la considera en su libro *Panorama de la literatura iberoamericana*,<sup>35</sup> lo que serían palabras mayores. De Chile, en la introducción de este libro solo hace alusión a Blest Gana, Vicuña Mackena, Pérez Rosales y de forma más contemporánea a D’Halmar, Neruda, Mistral y Juan Marín. Más adelante en el apartado novelistas hispanoamericanos de hoy, hace la diferencia entre grandes novelistas y novelistas representativos de América y entre las mujeres solamente destaca a María Luisa Bombal y Marta Brunet. Es importante destacar que Torres-Rioseco escribe con enfado desde New York en 1930 para la revista *Repertorio Americano* de Costa Rica contra la tiranía del

<sup>30</sup> Juliana Hermil, *Juan y Juanita aprenden aritmética* (Santiago: Zig-Zag, 1940); Juliana Hermil, *Cuentos para Juan y Juanita. Textos auxiliar de lectura e iniciación al estudio del lenguaje para el tercer año de preparatorias, escuelas o colegios primarios* (Santiago: Zig-Zag, 1942).

<sup>31</sup> Raúl Silva Castro, *Panorama de la novela en Chile* (México: Fondo de Cultura Económica, 1955).

<sup>32</sup> Raúl Silva Castro, *Panorama literario de Chile* (Santiago: Universitaria, 1961).

<sup>33</sup> Arturo Torres Rioseco, *Breve historia de la literatura chilena* (México: Stadium, 1956).

<sup>34</sup> *Ibid.*, 128.

<sup>35</sup> Arturo Torres Rioseco, *Panorama de la literatura iberoamericana* (Santiago: Zig-Zag, 1963).

gobierno de Carlos Ibáñez del Campo a propósito de tres estudiantes de dicho país que fueron exiliados por la dictadura y despojados del Instituto Pedagógico. En ese contexto es que también pide que Labarca vuelva a sus cargos, cuestión que ocurriría prontamente con la asunción de Juan Esteban Montero como Presidente de la República quien le encomendaría la misión de liderar la Dirección General de Educación Secundaria al interior del Ministerio de Educación.

Un libro un tanto distinto es *Algunos*, de José Santos González Vera, quien admiró profundamente a Labarca, lo cual relata en el prólogo de *Desvelos...*<sup>36</sup> En *Algunos* hace un interesante barrido de biografías que con la técnica del relato da a conocer detalles minuciosos de cada escritora o escritor presentes en él. Aquí, refiere las obras *Impresiones...* y *La lámpara...* lo cual tendrá una importante difusión en el futuro dada la condición de Premio Nacional de Literatura<sup>37</sup> de su autor. Es importante destacar que Labarca junto a Mistral son las únicas mujeres seleccionadas en un texto en el cual aparecen epígrafes de Augusto D'Halmar, Enrique Espinoza, Federico Gana, Jorge González Bastías, Mariano Latorre, Baldomero Lillo, Ernesto Montenegro, Manuel Rojas y Vicente Pérez Rosales.

Finalmente, en 1967, Vicente Mengod, español de origen, publica *Historia de la literatura chilena*.<sup>38</sup> En el apartado dedicado a Teresa Wilms Montt indica que la literatura femenina registra, entre otros, los nombres de Iris, Shade y la propia Labarca. Sobre las dos primeras, su juicio es muy duro, ya que plantea que carecen de mérito y que sus libros están llenos de incorrecciones y la crítica social es periférica. A Labarca, le critica que no ha cultivado la literatura como exigencia estética, sin embargo valora la dimensión pedagógica, social y humanista de sus libros.

### **La crítica que la invisibiliza**

Se encuentran dieciséis libros que invisibilizan la esfera literaria de Labarca. Estos no refieren nada relacionado con sus trabajos, lo cual habría cercenado su obra de estos

<sup>36</sup> González Vera relata que conoció a Labarca cuando era administrador de *Selva Lírica*. “De suerte que cuando espontáneamente me la solicitó (la revista) esa señora de sonrisa tan agradable y de ojos tan hermosos, debí creer que había venido al mundo sólo para darme tal satisfacción” (8).

<sup>37</sup> González Vera recibió el *Premio Nacional de Literatura* en 1950, incluso un año antes de que lo recibiera Gabriela Mistral en 1951.

<sup>38</sup> Vicente Mengod. *Historia de la literatura chilena* (Santiago: Zig-Zag, 1967).

espacios.<sup>39</sup> En la tabla 2 se hace una síntesis de estos libros, lo que se comenta a continuación. Los siguientes autores sí habrían considerado a Labarca en otros libros de su autoría, ellos son: Raúl Silva Castro, Omer Emeth, Alejo Roa y Alone.

<b>Tabla 2</b>		
<b>Estudios que invisibilizan la obra literario-crítica de Labarca</b>		
Título	Autor	Fecha de Publicación
<i>Literatura chilena</i>	S. Lillo	1918
<i>Estudios sobre la literatura chilena</i>	P. Nolasco Cruz	1926
<i>Retratos literarios</i>	R. Silva Castro	1932
<i>Estudios de literatura chilena</i>	D. Melfi	1938
<i>Estudios Críticos de literatura Chilena</i>	O. Emeth	1940
<i>Lecturas chilenas</i>	R. Scarpa	1950
<i>Historia de la literatura chilena</i>	F. Dussuel	1954
<i>Historia personal de la literatura</i>	Alone	1954
<i>Literatura Chilena. Manual y Antología</i>	E. Livacic A. Roa	1955
<i>Antología del cuento chileno</i>	M.F. Yañez	1958
<i>Panorama de la literatura chilena</i>	L. Merino	1959
<i>Evolución de las letras chilenas</i>	R. Silva Castro	1960
<i>Cien años de la novela en Chile</i>	U de Concepción	1961
<i>Antología del cuento chileno</i>	I. L. Chilena	1963
<i>Breve historia de la literatura chilena</i>	M. Rojas	1965
<i>Perfil humano de la literatura chilena</i>	L. Merino	1967

Samuel Lillo,<sup>40</sup> publica su primera edición de *Literatura Chilena*<sup>41</sup> en 1918 en la cual no considera a Labarca en un estudio que incorpora diversas categorías entre las cuales se

<sup>39</sup> Es importante destacar que Labarca tampoco ganó el Premio Nacional de Literatura aunque como bien se sabe, dicha condecoración fue un espacio casi exclusivo para hombres, de hecho hasta la actualidad solamente cinco de los cincuenta y cinco premios nacionales han sido otorgados a una mujer, por lo cual era prácticamente imposible que en el periodo que Labarca desarrolló su obra literaria lo recibiera, dado que el Premio no existía en el momento de su plenitud literaria, y desde la tercera década del siglo XX, Labarca comenzaba a evidenciar un giro hacia el ensayo en materias educativas y temáticas sociales vinculadas a la emancipación de la mujer, lo que la habría alejado de las páginas literarias.

<sup>40</sup> Guillermo Labarca, le obsequió a Samuel Lillo su libro *Al amor de la tierra*, lo que consta en una edición original firmada con fecha diciembre de 1905 que es parte de mi Archivo Personal. Se puede apreciar la siguiente dedicatoria: “Al distinguido poeta Samuel Lillo con la consideración y afecto de su compañero”. Guillermo Labarca Hubertson, XII-905.

<sup>41</sup> Samuel Lillo, *Literatura Chilena* (Santiago: Nascimento, 1918).

encuentran poesía, novela, cuento, incluso filosofía, sociología y la crítica. Es más, al revisar su sexta edición de 1941 en las primeras páginas advierte que esta contiene autores y materias que no figuraban en las ediciones anteriores. Labarca,<sup>42</sup> sigue no estando presente aunque en este caso particular es importante aclarar que al autor no le interesa representar la figura de la mujer, ya que en su extenso libro solo considera a Mercedes Marín y María Monvel.

Pedro Nolasco Cruz escribió tres volúmenes denominados *Estudios sobre la literatura chilena*,<sup>43</sup> los cuales declara tienen por objeto “estudiar a nuestros principales escritores en su aspecto literario y rebatirlos cuando atacan a la iglesia católica. Por esto último (indica), he sido acusado de parcialidad en favor de mis correligionarios y en contra de los que no lo son”.<sup>44</sup> Las mujeres, aparecen solamente en el tomo 3 para ocuparse de Iris, Marta Brunet, Clarisa Polanco y Gabriela Mistral. Cuando le toca el turno a Brunet, indica que “en nuestra literatura, la mujer está compitiendo ventajosamente con el hombre [...]. En la poesía corriente, en el cuento, la novela, la crítica periodística, en la crónica social, señoras y señoritas disputan las primacías a los hombres”.<sup>45</sup> La visión de Nolasco sobre la mujer se deja ver en la siguiente cita: “La mujer es de inteligencia menos vigorosa que el hombre. Las hay de inteligencia superior; pero no es lo normal. Si en una literatura la producción de la mujer se acerca a la del hombre en cantidad y calidad, podemos decir que esa literatura da manifiestos indicios de debilidad masculina”.<sup>46</sup> Sobre Brunet, habla de su excelencia y que sus trabajos no son aciertos ocasionales, misma situación para Iris, sobre quien plantea que aspira a ser luz y guía de la mujer chilena y que su obra ayuda a dilucidar problemas de regeneración social. En torno a Mistral indica que “despierta entre nosotros una admiración sin límites, absoluta intolerante, verdaderamente extraordinaria. La aclaman como el más alto valor lírico de la lengua castellana”.<sup>47</sup> Probablemente sobre Labarca no existen comentarios de Nolasco Cruz, probablemente por ser lejana a la iglesia católica. Si bien no existen reportes de Labarca que la indiquen directamente atea, probablemente su dogma se acerca a un agnosticismo teísta.

<sup>42</sup> El autor habría solicitado que *El Ateneo* de Santiago, que fue un órgano asociativo de intelectuales volviera a funcionar desde 1889, en el cual Labarca y otras estuvieron mujeres vinculadas.

<sup>43</sup> Pedro Nolasco Cruz, *Estudios sobre la literatura chilena*. Tomo I (Santiago: Casa Zamorano y Caperán, 1926); Pedro Nolasco Cruz, *Estudios sobre la literatura chilena*. Tomo II. Santiago: Nascimento, 1940a); Pedro Nolasco Cruz, *Estudios sobre la literatura chilena*. Tomo III (Santiago: Nascimento, 1940b).

<sup>44</sup> *Ibid.*, tomo I, 3.

<sup>45</sup> *Ibid.*, tomo III, 203.

<sup>46</sup> *Ibid.*, tomo III, 203-4.

<sup>47</sup> *Ibid.*, tomo III. 317.



En otro texto, el ya referido Raúl Silva Castro, publica en 1932 el libro *Retratos Literarios*,<sup>48</sup> en el cual declara que no pretende formar un panorama de las letras chilenas contemporáneas, dado que ha visto fracasar a varios de sus colegas en el intento de hacer un recuento de las glorias literarias de Chile. La selección que ofrece dice: “Muchos escritores brillantes de la época moderna en Chile no figuran aquí. No es que los haya olvidado, ni que desprecie su obra, ni menos que ignore su existencia. Si no he escrito sobre ellos debe atribuirse simplemente a que no me he dado ocasión. En cambio, sobre los autores que aquí se tratan he tenido apetito de escribir y lo he hecho”.<sup>49</sup> Entre estos autores destacan solo dos mujeres: Gabriela Mistral y Marta Brunet. Es importante también su declaración ya que agrega que hay muchos escritores con los que tiene lazos de amistad a quienes les pide disculpas si de su trabajo resultan impresiones desagradables para ellos ya que no le parece conveniente en literatura “reemplazar la verdad por la buena educación”.<sup>50</sup> No quedan claras las razones por las cuales Silva Castro, no considera a Labarca en dicho libro, dado que como fue posible apreciar en el apartado anterior, sí la consideró en otros dos trabajos. Tampoco lo hace en un libro posterior denominado *Evolución de las Letras Chilenas*,<sup>51</sup> no obstante aquí valora a otras autoras como María Flora Yáñez (Mari Yan), a quien define como una de las más conspicuas novelistas chilenas desde la publicación de *Las Cenizas* en 1942. También refiere a Marta Brunet, María Luisa Bombal, Marta Elba Miranda y María Carolina Geel. En el apartado *Cuento*, tampoco se refiere a Amanda Labarca, pero sí menciona a Guillermo, el que a su juicio comenzó su tarea de forma muy prometedora con *Al amor de la tierra* de 1908.

Domingo Melfi, tampoco cita a Labarca en sus *Estudios de Literatura chilena*,<sup>52</sup> sin embargo tampoco lo hace con Gabriela Mistral. Las mujeres escasean en esta obra, ya que solo releva a Marta Brunet e Iris. Sobre Guillermo Labarca, refiere que su pequeña novela *Mirando al océano*, está compuesta por métodos maupassatianos que permiten evocar la vida de un conscripto en un fuerte del sur, en una obra que describe con trazos simples, perfiles vigorosos y un rumor ancho de vida aprisionado.

<sup>48</sup> Raúl Silva Castro. *Retratos literarios* (Santiago: Ediciones Ercilla Contemporáneos, 1932).

<sup>49</sup> *Ibid.*, 7

<sup>50</sup> *Ibid.*, 8.

<sup>51</sup> Raúl Silva Castro, *Evolución de las Letras Chilenas. 1810-1960* (Santiago: Editorial Andrés Bello, 1960).

<sup>52</sup> Domingo Melfi, *Estudios de literatura chilena* (Santiago: Nascimento, 1938).

Omer Emeth, tampoco considera a Labarca en el tomo I de su libro denominado *Estudios Críticos de literatura chilena*<sup>53</sup> en el cual sí analiza *Montaña Adentro* de Marta Brunet, y una serie de obras de Iris entre las cuales se encuentran: *Tierra virgen*, *Perfiles vagos*, *Emociones teatrales*, *Hojas caídas*, *Entre deux mondes* y *La hora de queda*.

Ya a mediados de siglo aparece el libro de Roque Esteban Scarpa, *Lecturas Chilenas*<sup>54</sup> el cual si bien no es un libro de historia y tampoco de crítica, es una selección de fragmentos, destinada a “uso escolar” lo que está dado por la relevancia de su función pedagógica. No se selecciona nada de Labarca aunque sí aparecen otros grandes nombres de la literatura chilena representadas por Marta Brunet, María Luisa Bombal y Gabriela Mistral.

Francisco Dussuel, en su *Historia de la literatura chilena*<sup>55</sup> de 1954, realiza una advertencia al lector declarando que su libro está dedicado a todos quienes quieren conocer los valores más representativos de las letras chilenas. Declara que su obra tiene muchos defectos, y enfatiza que tiene vacíos y nombres ausentes en el empeño de ofrecer solo lo más representativo. Entre las mujeres seleccionadas, se encuentran Mercedes Marín del Solar, y más adelante solo selecciona en un pobre intento por mostrar el trabajo femenino a Mari Yan y Gabriela Mistral. También refiere en un cuadro sinóptico a Marta Brunet por “*Montaña Adentro*”. Es importante destacar aquí que la novela *La Piedra* de Mari Yan la cataloga como una novela inmoral, pues Juan Ramón, uno de los personajes es descrito como un adúltero. También relata que hay escenas crudas con Carmen Rosa y Natalia, esta última a quien define como un personaje bien delineado pero que acaricia un amor adúltero aunque una vida licenciosa. Valora lo bien logrado que está el campo chileno con breves pinceladas aunque en su síntesis la define como novela de segundo orden. Sobre Mistral, obviamente la crítica iba a ser positiva, (cada vez fueron menos los que se atrevieron a criticarla abiertamente con posterioridad a su obtención del Premio Nobel de Literatura en 1945) sobre sus poemas plantea lo siguiente: “nos sorprenden a cada paso con imágenes nuevas, que no conocía la lírica chilena, más nos maravilla aún la continua y persistente relación de todo hacia Dios. No se trata aquí de un recurso poético. Es la versión divina del mundo y del universo”.<sup>56</sup>

<sup>53</sup> Omer Emeth, *Estudios Críticos de literatura Chilena* (Santiago: Nascimento, 1940).

<sup>54</sup> Roque Esteban Scarpa, *Lecturas chilenas* (Santiago: Zig Zag: 1950).

<sup>55</sup> Francisco Dussuel, *Historia de la literatura chilena* (Santiago: Paulinas, 1954).

<sup>56</sup> *Ibid.*, 189.

En el mismo año 1954 Alone, no incluye a Labarca en su *Historia personal de la literatura*,<sup>57</sup> donde en las grandes secciones solo incluye a Mistral en poesía y a Brunet como prosista. Sobre Brunet dice que la literatura femenina empieza a existir seriamente en Chile con iguales derechos que la literatura masculina en 1923 con la publicación de la ya citada *Montaña adentro*. En la sección diccionario del siglo XX, Alone incluye a otras mujeres, entre las cuales destacan Carmen de Alonso, María Luisa Bombal, Marta Brunet, Shade, Iris y Magdalena Petit. Queda la duda de las razones por las cuales no agrega a Labarca en esta obra. Solo es posible trazar la hipótesis de los conflictos explícitos de Labarca con Mistral ya que Alone fue un muy buen amigo de esta última.<sup>58</sup> A Guillermo Labarca sí lo incluye, además el año 1954 es justamente el año de su muerte. En el libro *Pretérito Imperfecto*, Alone cuenta algunas historias en su paso por la casa de Gabriela Mistral en Nápoles, Italia. En ese mismo libro, la llama “Celebridad mundial”, quien a esa altura ya tenía ganados todos los laureles y epítetos posibles. Por su parte, Ernesto Livacic y Alejo Roa en *Literatura Chilena*<sup>59</sup> refieren que se han limitado en cada época, solo a relevar a “las figuras más notables”, siendo conscientes de sacrificar a autores cuya importancia no podrían desconocer ni subestimar. Las razones que arguyen para su selección es exclusivamente pedagógica y agregan que en “materia de gusto no cabe dogmatismo”.

Labarca, tampoco es considerada en dos obras referidas al cuento chileno. La primera de María Flora Yáñez, única mujer que ha escrito este tipo de libros recogida en este estudio. En su obra *Antología del cuento chileno moderno*,<sup>60</sup> selecciona a las siguientes mujeres: Margarita Aguirre, María Luisa Bombal, Teresa Hamel, Elisa Serrana, María Urzúa y en el cierre un cuento de su propia autoría. Posteriormente se publica otra *Antología del Cuento Chileno*<sup>61</sup> editada por el Instituto de Literatura Chilena, donde tampoco se considera a Labarca y las voces femeninas seleccionadas son: Marta Brunet, María Luisa Bombal y Marta Jara.

<sup>57</sup> Alone, *Historia personal de la literatura* (Santiago: Zig-Zag, 1954).

<sup>58</sup> Gonzalo Salas, “Disquisiciones / Filigranas. Amanda Labarca y su obra literaria en contexto”, en *Amanda Labarca. lectora, escritora y crítica*, 13-25. G. Salas y E. Hurtado (eds.) (La Serena: Nueva Mirada, 2022).

<sup>59</sup> Ernesto Livacic, y Alejo Roa, *Literatura chilena. Manual y Antología* (Santiago: Editorial Salesiana de textos escolares, 1955).

<sup>60</sup> María Flora Yáñez, *Antología del cuento chileno moderno* (Santiago: Editorial del Pacífico, 1965). Es importante destacar que la versión revisada es la segunda edición. La primera como consta en la tabla es de 1958.

<sup>61</sup> Instituto de Literatura Chilena, *Antología del cuento chileno* (Santiago: Universitaria, 1963).

Luis Merino, publica, *Panorama de la literatura chilena*,<sup>62</sup> en el cual en el apartado que denomina Semblanza del siglo XX, refiere a autoras como Gabriela Mistral, Marta Brunet, Maité Allamand, Mari Yan, Chela Reyes, Mila Oyarzún, Winett de Rokha, María Silva Ossa, Eliana Navarro, Nina Donoso. Es importante visualizar que Merino publica ocho años después, *Perfil humano de la literatura chilena*<sup>63</sup> en el cual se considera el criollismo de Marta Brunet y María Luisa Bombal. Sobre esta última plantea que ha estado algo olvidada por la crítica.

En 1961, la Universidad de Concepción publicó un libro denominado *Cien años de la novela en Chile*,<sup>64</sup> que tiene múltiples autores y entre sus capítulos no se selecciona la obra de ninguna mujer. En sus páginas escritas por literatos y críticos como los ya citados Alone, Silva Castro, Orlandi, Torres Rioseco, entre otros se abordan autores como Blest Gana, Lastarria, D'Halmar, Luis Orrego Luco, Manuel Rojas, Pedro Prado, entre otros. Aquí llama la atención la invisibilización de la mujer dado que es un libro publicado en los años sesenta en una época que se espera un cambio en la cultura y la política relacionada con la mujer.

Finalmente, el aclamado Manuel Rojas, novelista de *Hijo de ladrón*, entre otras obras importantes, quien deja fuera a Labarca de su *Historia breve de la literatura chilena*.<sup>65</sup> En esta obra son consideradas: Isidora Aguirre, Margarita Aguirre, María Luisa Bombal, Marta Brunet, María Carolina Geel, Teresa Hamel, Gabriela Mistral, María Monvel, Eliana Navarro y María Silva Ossa.

## En el cierre

Es importante destacar que los hallazgos encontrados fueron posibles mediante un exhaustivo trabajo de archivo, sin embargo, la muestra de documentos sobre historia de la literatura y crítica literaria es todavía limitada. Se seguirá trabajando para complementar este trabajo, lo cual: 1) permite comprender el lugar de Labarca en estos espacios; 2) entrega información relevante sobre los nexos de Labarca con sus contemporáneas y

<sup>62</sup> Luis Merino Reyes, *Panorama de la literatura chilena* (Washington: Unión Panamericana, 1959).

<sup>63</sup> Luis Merino Reyes, *Perfil humano de la literatura chilena* (Santiago: Editorial Orbe, 1967).

<sup>64</sup> Universidad de Concepción, *Cien años de la novela en Chile. Homenaje de la Universidad de Concepción al Sesquicentenario de la Independencia de Chile* (Concepción: Universidad de Concepción, 1961).

<sup>65</sup> Manuel Rojas, *Historia breve de la literatura chilena* (Santiago: Zig-Zag, 1965).

contemporáneos; 3) permite visualizar las relaciones de poder, legitimación y posicionamiento de Labarca y otras mujeres en el campo de la literatura, y, finalmente, 4) da a conocer la recepción temprana de su trabajo en los géneros, novela, cuento, crítica y ensayo. Por cierto, este trabajo también es posible ampliarlo a revistas, periódicos, diccionarios, tesauros, epistolarios, entre otras fuentes que quedan fuera de este manuscrito. También como se dijo al inicio, será relevante estudiar la segunda recepción de la obra labarquista. Solo a modo de ejemplo, dos años después de su muerte el nombre de Labarca aparece en el *Diccionario de la Literatura Chilena*,<sup>66</sup> de Efraín Szmulewicz, quien la considera como una de las brillantes educadoras de América, con títulos en pedagogía y psicología educacional en universidades de Chile, Estados Unidos y Francia. Agrega que escribió numerosos ensayos, novelas y cuentos, recibiendo honores múltiples traducciones en diplomas, medallas y viajes. También es posible relevar obras publicadas en Chile o el extranjero que nos permitan visualizar su obra en este tipo de fuentes. Aquí, es importante destacar una obra producida en torno a la literatura chilena en los Estados Unidos de América.<sup>67</sup> Sobre nuestra autora se despliegan doce entradas, entre las cuales se encuentran publicaciones en revistas estadounidenses: *Chilean Gazette*, *La nueva democracia y Américas*. En estas revistas, Labarca publicó consideraciones y pensamientos, cuestiones educativas, análisis sobre la psicología de mestizaje y reflexiones en torno a González Vera y Carlos Mondaca, entre otras cuestiones.

Es importante mencionar que sumando los aportes de Labarca en los distintos campos (literatura, educación, filosofía, feminismo, extensión universitaria y otros), no haya sido considerada en el libro de Luis Emilio Rojas, *Biografía cultural de Chile*,<sup>68</sup> el cual fue publicado en dictadura y es recomendado como texto de consulta por el Ministerio de Educación, libro que se escribió con un año antes de la muerte de Labarca. Si bien el autor, declara que el libro no es un diccionario literario, plantea que ha escogido una selección de personajes representativos del ámbito cultural, científico y artístico desde Ercilla hasta Isabel Allende.

<sup>66</sup> Efraín Szmulewicz, *Diccionario de la Literatura Chilena* (Santiago: Selecciones Lautaro, 1977).

<sup>67</sup> Homero Castillo, *La literatura chilena en los Estados Unidos de América* (Santiago: Ediciones de la Biblioteca Nacional, 1963).

<sup>68</sup> Luis Emilio Rojas, *Biografía cultural de Chile* (Santiago: Nascimento, 1974).

Lenka Franulic, tampoco la incluyó en *Cien autores contemporáneos*.<sup>69</sup> Entre los nombres chilenos representados en este libro aparecen Gabriela Mistral, Pablo Neruda, José Santos González Vera, Manuel Rojas, que comparten página con personalidades mundiales como Simone de Beauvoir, Albert Camus, H. G. Wells, Stefan Zweig, Franz Kafka, Henri Bergson, Sigmund Freud, Virginia Woolf, entre otros. Finalmente, a nivel internacional se encuentra el libro de Pedro Henríquez, *Las corrientes literarias en la América Hispánica*,<sup>70</sup> en el cual refiere no tener la pretensión de ser una historia completa de la literatura hispanoamericana. En este trabajo se menciona a Labarca por su libro *Historia de la Enseñanza en Chile* de 1939 y también como uno de los nuevos tipos de mujer que han aparecido en nuestra literatura hispánica. De Chile, comparte espacio con autoras como María Luisa Bombal, Marta Brunet y Magdalena Petít.

En síntesis, es importante destacar que Labarca sí tuvo en vida una primera recepción de sus trabajos en la *arena literaria*, ya que estuvo presente en una porción relevante de estas narraciones. Sin embargo, quienes la cercenaron, lo hicieron probablemente (entre otras razones) por no aceptar su inclusión en este campo, dado que mientras avanzó en su carrera, se hizo más conocida por sus aportes en el campo de la educación, del feminismo y de la extensión cultural. Además, es cierto que Labarca después de la publicación de *La lámpara...* fue abandonando sus trabajos literarios y desde esta época se desconocen otras novelas y cuentos de su autoría.

<sup>69</sup> Lenka Franulic, *Cien autores contemporáneos* (Santiago: Ercilla, 1962). He revisado la cuarta edición publicada en 1962, sin embargo, es importante destacar que la primera versión data de 1940 y es publicada por la misma editorial. Es importante agregar que según cartas Mistral a Victoria Ocampo publicadas en “Esta América nuestra. Correspondencia 1926-1956” se comenta que Ercilla, editorial donde se publica *Cien autores...* habría demandado a la *Empresa Letras*, editorial creada por Amanda Labarca en 1927, por un supuesto robo de documentos. De todas formas, las acusaciones sobre esta materia eran frecuentes, ya que también Ercilla, era acusada de ser una editorial pirata.

<sup>70</sup> Pedro Henríquez Ureña, *Las corrientes literarias en la América Hispánica* (México: Fondo de Cultura Económica, 1949).

## Bibliografía

- Alone. *Historia personal de la literatura*. Santiago: Zig-Zag, 1954.
- Alone. *Panorama de la Literatura Chilena*. Santiago: Nascimento, 1931.
- Amunategui Solar, Domingo. *Bosquejo histórico de la literatura chilena*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1915.
- Amunategui Solar, Domingo. *Las Letras Chilenas*. Santiago: Imprenta y Litografía Balcells y Co, 1925.
- Caiceo, Jaime. “Amanda Labarca, importante educadora feminista del siglo XX en Chile”. *Cadernos de História Da Educação* 14, núm. 3 (2015): 915-930.
- Castillo, Homero. *La literatura chilena en los Estados Unidos de América*. Santiago: Ediciones de la Biblioteca Nacional, 1963.
- Chávez Saavedra, Carla, “Amanda Labarca y su construcción de la mujer estadounidense de principios del siglo XX: una aproximación a *En Tierras Extrañas*”. *Revista Laboratorio*, 24 (2021): 1-23.
- Coddou, Marcelo. *Veinte estudios sobre la literatura chilena del siglo veinte*. Santiago: Instituto Profesional del Pacífico, 1989.
- Díaz Arrieta, Hernán. *Panorama de la Literatura Chilena*. Santiago: Nascimento, 1931.
- Dussuel, Francisco. *Historia de la literatura chilena*. Santiago: Paulinas, 1954.
- Emeth, Omer. *Estudios Críticos de literatura Chilena*. Santiago: Nascimento, 1940.
- Emeth, Omer. *La vida literaria en Chile*. Santiago: Imprenta y Encuadernación La Ilustración, 1909.
- Fernández, Maximiliano. *Historia de la literatura chilena. Tomo II*. Santiago: Editorial Salesiana, 1994.
- Franulic, Lenka. *Cien autores contemporáneos*. Santiago: Ercilla, 1962.
- Guil, Ana, y Sara Vera. “Amanda Labarca, pionera de la educación y la política de las mujeres en Chile”, *Rhec*, 13, (2010): 143-159.
- Henríquez Ureña, Pedro. *Las corrientes literarias en la América Hispánica*. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 1949.
- Hermil, Juliana. *Juan y Juanita aprenden aritmética*. Santiago: Zig-Zag, 1940.
- Hermil, Juliana. *Cuentos para Juan y Juanita. Texto auxiliar de lectura e iniciación al estudio del lenguaje para el tercer año de preparatorias, escuelas o colegios primarios*. Santiago: Zig-Zag, 1942.

- Huaiquián, Claudia. “Amanda Labarca Huberston: Legado y actualidad de una profesora extraordinaria”. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 20, núm. 31, (2018): 15–24.
- Instituto de Literatura Chilena. *Antología del cuento chileno*. Santiago: Univeristaria, 1963.
- Labarca, Amanda. “La torre de Santa Ireneia”. En *Las veladas del Ateneo*, 51-70. Santiago: Imprenta y Encuadernación Universitaria, 1906.
- Labarca, Amanda. *Desvelos en el alba*. Santiago: Cruz del Sur, 1945.
- Labarca, Amanda. *En tierras extrañas*. Santiago: Casa Editora Tancredo Pinochet, 1915.
- Labarca, Amanda. *Impresiones de juventud*. Santiago: Cervantes, 1909.
- Labarca, Amanda. *La lámpara maravillosa*. Santiago: Minerva, 1921.
- Lillo, Sebastián. *Literatura Chilena*. Santiago: Nascimento, 1918.
- Livacic, Ernesto, y Alejo Roa. *Literatura chilena. Manual y antología*. Santiago: Editorial Salesiana de textos escolares, 1955.
- Medina, José Toribio. *La literatura femenina en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1923.
- Melfí, Domingo. *Estudios de literatura chilena*. Santiago: Nascimento, 1938.
- Mengod, Vicente. *Historia de la literatura chilena*. Santiago: Zig-Zag, 1967.
- Merino Reyes, Luis. *Panorama de la literatura chilena*. Washington: Unión Panamericana, 1959.
- Merino Reyes, Luis. *Perfil humano de la literatura chilena*. Santiago: Editorial Orbe, 1967.
- Nolasco Cruz, Pedro. *Estudios sobre la literatura chilena*. Tomo I. Santiago: Casa Zamorano y Caperán, 1926.
- Nolasco Cruz, Pedro. *Estudios sobre la literatura chilena*. Tomo II. Santiago: Nascimento, 1940a.
- Nolasco Cruz, Pedro. *Estudios sobre la literatura chilena*. Tomo III. Santiago: Nascimento, 1940b.
- Ramos-Vera, José., Arre-Marfull, Montserrat., y Salas, Gonzalo, “Amanda Labarca and the first feminist institutions in Chile (1910-1922)”, *Revista Estudios Feministas*, 30, núm. 3 (2022): 1-12.
- Rojas, Luis Emilio. *Biografía cultural de Chile*. Santiago: Nascimento, 1974.
- Rojas, Manuel. *Historia breve de la literatura chilena*. Santiago: Zig-Zag, 1965.





- Salas, Gonzalo, Rodolfo Mardones, Miguel Gallegos y Fernando Ponce. “Amanda Labarca (1886-1975) y sus referencias psicológicas en el contexto educativo en Chile”. *Universitas Psychologica*, 13, núm. 5, (2014): 2059-2068.
- Salas, Gonzalo, y Dámaso Rabanal. *Centenario de “La Lámpara maravillosa” (1921) de Amanda Labarca*. <https://sochips.wordpress.com/2021/08/12/centenario-de-la-lampara-maravillosa-1921-de-amanda-labarca/>.
- Salas, Gonzalo. “Disquisiciones / Filigranas. Amanda Labarca y su obra literaria en contexto”. En *Amanda Labarca. Lectora, escritora y crítica*, 13-25. G. Salas y E. Hurtado (eds.). La Serena: Nueva Mirada, 2022.
- Salas, Gonzalo, Juan David Millán, Matías Flores, Gabriela Albornoz, José Ramos-Vera y María Inés Winkler. “The Literary in Amanda Labarca: A Philosophical-Political Project”. *Bajo Palabra, Revista de Filosofía*, 32, (2023): 151-710. <https://doi.org/10.15366/bp2023.32.008>.
- Scarpa, Roque Esteban. *Lecturas chilenas*. Santiago: Zig-Zag, 1950.
- Silva Castro, Raúl. *Evolución de las letras chilenas. 1810-1960*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1960.
- Silva Castro, Raúl. *Panorama literario de Chile*. Santiago: Universitaria, 1961.
- Silva Castro, Raúl. *Retratos literarios*. Santiago: Ediciones Ercilla Contemporáneos, 1932.
- Silva Castro, Raúl. *Panorama de la novela en Chile*. México: Fondo de Cultura Económica, 1955.
- Szmulewicz, Efraín. *Diccionario de la Literatura chilena*. Santiago: Selecciones Lautaro, 1977.
- Torres Rioseco, Arturo. *Breve historia de la literatura chilena*. México: Stadium, 1956.
- Torres Rioseco, Arturo. *Panorama de la literatura iberoamericana*. Santiago: Zig-Zag, 1963.
- Universidad de Concepción. *Cien años de la novela en Chile. Homenaje de la Universidad de Concepción al Sesquicentenario de la Independencia de Chile*. Concepción: Universidad de Concepción, 1961.
- Vera, Lira. *Presencia femenina en la literatura nacional. Una trayectoria apasionante. 1750-1991*. Santiago: Editorial Cuarto Propio, 1994.
- Yáñez, María Flora. *Antología del cuento chileno moderno*. Santiago: Editorial del Pacífico, 1965.

## Civilización y reforma a la escuela campesina chilena: aproximaciones a partir de la obra de Amanda Labarca (1934-1936)


### Civilization and Reform of the Chilean Rural School: Approaches Based on the Work of Amanda Labarca (1934-1936)


Camila Pérez Navarro, Universidad Alberto Hurtado, Chile

 <https://orcid.org/0000-0003-0372-1121>

 [caperezna@uahurtado.cl](mailto:caperezna@uahurtado.cl)

Pablo Toro Blanco, Universidad Alberto Hurtado, Chile

 <https://orcid.org/0000-0001-8754-5692>

 [ptoro@uahurtado.cl](mailto:ptoro@uahurtado.cl)



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.644>

**Resumen.** La contribución de Amanda Labarca en la historia educativa, social y política del país ha sido investigada desde distintas perspectivas. Sin embargo, escasos trabajos han abordado la visión de esta profesora e intelectual respecto a la necesidad de reformar la educación rural. Por ello, este artículo tiene como objetivo analizar la propuesta de Labarca para la educación de la población campesina, desarrollada durante la década de 1930, bajo la perspectiva de la pedagogía ruralista. Planteamos que Labarca es parte de un grupo de educadores ruralistas que promovieron el diseño e implementación de acciones específicas para el medio campesino. Para evidenciar el carácter ruralista de la propuesta de Labarca analizamos principalmente fuentes históricas de tipo documental, como las *Guías didácticas* y el libro *Mejoramiento de la vida campesina*. Asimismo, examinamos fuentes de tipo hemerográfico, como textos de Labarca publicados en la famosa revista de vocación latinoamericanista *Repertorio americano*. En primer lugar, describiremos los planteamientos de Labarca respecto a la cuestión campesina. En segundo lugar, analizaremos el papel que jugó en el proceso de configuración de una política educativa para las escuelas rurales durante el segundo gobierno de Arturo Alessandri Palma (1932-1938). Posteriormente, estudiaremos la propuesta de Labarca de considerar los casos mexicano y estadounidense como países de referencia en la implementación de una política específica para la población campesina. Finalmente, ofrecemos algunas conclusiones en torno a la propuesta de Labarca y su incorporación en la política educativa de los gobiernos radicales.

**Palabras clave:** Amanda Labarca, educación rural, escuela campesina, reforma, Chile.

**Abstract.** Amanda Labarca's contribution to Chilean educational, social, and political history has been studied from different perspectives. However, only some works have addressed the vision of this teacher and intellectual regarding the need to reform rural education. For this reason, this article aims to analyze Labarca's proposal for the education of the peasant population, developed during the 1930s, from the perspective of ruralist pedagogy. We state that Labarca was part of a group of rural educators who promoted the design and implementation of specific actions for the peasant environment. To demonstrate the rural character of Labarca's proposal, we mainly analyze her writings, such as the *Guías didácticas* and the book *Mejoramiento de la vida campesina*. In addition, we examine her texts published in the famous magazine with a Latin American vocation, *Repertorio Americano*. First, we will describe Labarca's approaches to the peasant question. Secondly, we will analyze her role in setting up an educational policy for rural schools during the second government of Arturo Alessandri Palma (1932-1938). Subsequently, we will study Labarca's proposal to consider

the Mexican and American cases as reference countries in implementing a specific policy for the peasant population. Finally, we offer some conclusions about Labarca's proposal and its incorporation into the educational policy of radical governments.

**Keywords:** Amanda Labarca, rural education, rural schools, reform, Chile.

**Cómo citar:** Pérez-Navarro, C, y Toro-Blanco, P. (2024). Civilización y reforma a la escuela campesina chilena: aproximaciones a partir de la obra de Amanda Labarca (1934-1936). *En-Claves del Pensamiento*, 0(35), 22-43. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.644>

**Financiamiento:** Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Fondecyt de iniciación n.º 11200406, titulada "Discursos, prácticas y transferencias educacionales en la configuración y ocaso de la pedagogía ruralista chilena (1928-1986)".

## Introducción

Una escuela de fundo es, en verdad, un mirador excepcional [...] Construida al borde del abismo de incultura que aparta en nuestro país la clase de los terratenientes de las de los trabajadores agrarios, este mirador domina -como ningún otro- los dos lados del problema social de mayor importancia que tiene hoy que resolver el país: la incorporación de las masas incultas a la vida republicana, cuyo orden y progreso necesitan de un alto grado de civilización colectiva.<sup>1</sup>

Con estas palabras, a finales de 1919 y en el contexto de la discusión sobre la aprobación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, Amanda Labarca ilustró uno de los grandes problemas que afectaba, desde su perspectiva, a la población campesina chilena: la incivilización. Para la destacada educadora chilena, la expansión del proceso de escolarización a lo largo y ancho del territorio nacional era crucial para alcanzar el progreso como república. La falta de escuelas en los campos no solamente significaba la persistencia de los altos niveles de analfabetismo entre las familias campesinas —bloqueando el acceso a la cultura letrada—, sino también la proliferación de vicios y de prácticas poco higiénicas e inmorales. Parte de estos planteamientos, inicialmente expuestos a través de una columna publicada en *El Mercurio*, Labarca los desarrolló posteriormente en profundidad en dos importantes trabajos: en las *Guías didácticas para los maestros de la escuela rural*, entregadas al Ministerio de Educación en 1935, y en el libro *Mejoramiento de la vida campesina (México - Estados Unidos - Chile)*, publicado en 1936. En estas obras, Labarca propuso la urgente necesidad de reformar la educación primaria que se entregaba en escuelas

<sup>1</sup> Amanda Labarca, "Desde otro mirador. La escuela rural n.º 17". *Repertorio Americano*, I, núm. 13 (15 de febrero de 1920): 197.

rurales, para así llevar la civilización a la población campesina. La perspectiva civilizatoria de la autora formaba parte del caudal de una formación que era tributaria a los valores sociales y culturales de su época, frente a los cuales Labarca fue tanto una continuadora como también una impugnadora, demostrando una actitud de apertura intelectual que ha sido reconocida como parte del legado de esta profesora, académica y feminista chilena.

La contribución de Amanda Labarca en la historia educativa, social y política del país ha sido investigada desde distintas perspectivas. Sin embargo, escasos trabajos han abordado la visión de esta profesora e intelectual respecto a la necesidad de reformar la educación rural. Por ello, este artículo tiene como objetivo analizar la propuesta de Labarca para la educación de la población campesina, desarrollada durante la década de 1930, bajo la perspectiva de la pedagogía ruralista.

El concepto de “pedagogía ruralista” —o ruralismo pedagógico— alude al conjunto de ideologías, representaciones imaginarias y políticas sobre la vida rural que nutrió el desarrollo de las políticas educativas dirigidas a las zonas rurales desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. La base de estas políticas fue un conjunto de consideraciones orientadas a reformular el rol de la escuela en las zonas rurales y el papel del campo a nivel nacional. El ruralismo pedagógico motivó la puesta en marcha de “programas e instituciones especialmente pensadas para el campo”<sup>2</sup> e impulsó la “transmisión de un currículo escolar adecuado y útil”,<sup>3</sup> que permitiera incrementar la producción y modernizar productiva y socialmente al campesinado. Este tipo de preocupaciones formaba parte de un ámbito de reflexiones acerca del rol que le cabría a la agricultura y a la producción en general en el marco de las transiciones de sociedades tradicionales a economías complejas.

Planteamos que Labarca fue parte de un grupo de educadores ruralistas —entre quienes se encuentran Gabriela Mistral, Manuel Martínez, Alberto Méndez Bravo, Virginia Bravo Letelier y Fernando Santiván— que promovieron el diseño e implementación de acciones específicas para el medio campesino.

Para evidenciar el carácter ruralista de la propuesta de Labarca analizamos principalmente fuentes históricas de tipo documental, como las *Guías didácticas* y el libro *Mejoramiento de la vida campesina*. Asimismo, examinamos fuentes de tipo hemerográfico,

<sup>2</sup> Alicia Civera y Antón Costa, “Desde la historia de la educación: educación y mundo rural”. *Historia y Memoria de la Educación*, 7 (2018): 17.

<sup>3</sup> Juan Alfonseca, “El imperialismo norteamericano y las vías antillanas a la escolarización rural”. *Revista Brasileira do Caribe*, XIV, núm. 28 (2014): 373.

como textos de Labarca publicados en la famosa revista de vocación latinoamericanista *Repertorio Americano*.

El presente artículo está estructurado en cuatro secciones. En primer lugar, describiremos los planteamientos de Labarca respecto a la cuestión campesina. En segundo lugar, analizaremos el papel que jugó en el proceso de configuración de una política educativa para las escuelas rurales durante el segundo gobierno de Arturo Alessandri Palma (1932-1938). Posteriormente, estudiaremos la propuesta de Labarca de considerar los casos mexicano y estadounidense como países de referencia en la implementación de una política específica para la población campesina. Finalmente, ofreceremos algunas conclusiones en torno a la propuesta de Labarca y su incorporación en la política educativa de los gobiernos radicales.

### **Amanda Labarca y su inquietud respecto a la cuestión campesina**

El período histórico en que Labarca jugó un rol fundamental en la educación chilena, desde distintos espacios y posiciones, puede caracterizarse como una etapa de ascenso simbólico y material de los sectores medios a los espacios de poder político y al Estado.<sup>4</sup> Este proceso fue acompañado, en las primeras décadas de vida de Labarca, con un recrudecimiento de conflictos sociales, organización de los sectores populares y pérdida de hegemonía política de los grupos que habían conducido la versión chilena de un sistema parlamentario desde, a lo menos, la Guerra Civil de 1891. En este escenario de crisis estructural confluyeron tres grandes crisis: la crisis del salitre, que generó graves problemas económicos; la denominada “cuestión social”, cuyos problemas sociales estaban representados en el alcoholismo, insalubridad de las viviendas, prostitución, mortalidad infantil, suicidio; y la crisis del parlamentarismo, cuyos signos más evidentes eran la corrupción política y la rotación ministerial<sup>5</sup>. En los campos, las múltiples crisis se vivieron de manera especialmente compleja, según lo planteado por José Bengoa: las clases dirigentes se habían gastado los recursos obtenidos del salitre construyendo palacios en las ciudades, parques en las

<sup>4</sup> Marianne González Le Saux, *De empresarios a empleados. Clase media y Estado Docente en Chile, 1810-1920* (Santiago, Lom, 2011).

<sup>5</sup> Aldo Mascareño, “La Constitución de 1925. Crisis y legitimación constitucional en perspectiva sociológica”. En Arturo Fontaine, Juan Luis Ossa, Aldo Mascareño, Renato Cristi, Hugo Herrera y Joaquín Trujillo, *1925, Continuidad republicana y legitimidad constitucional: una propuesta* (Santiago, Catalonia, 2018).

haciendas y viajando a Europa, desechando la oportunidad de transformar su estructura productiva, convirtiéndose el latifundio en “una estructura incapaz de liderar el proceso de modernización”.<sup>6</sup>

Frente a este panorama, durante la década de 1920 se vivió un intenso proceso reformista, en el que se reivindicó al Estado como guía de los procesos de solución de problemas públicos. La aprobación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria en agosto de 1920 y la aplicación de sucesivas reformas educativas hacia finales de la década marcaron hitos reformistas en el ámbito educativo<sup>7</sup>. En rigor, la identificación estrecha entre Estado, progreso histórico y educación fue una constante en la forma en que Amanda Labarca interpretó su tiempo.<sup>8</sup> Los años de mayor protagonismo de Labarca coincidieron con la hegemonía del Partido Radical (1938-1952), representativo de posiciones estatistas, laicas y progresistas de los sectores medios. Todas esas perspectivas se pueden considerar como alineadas en torno a la noción de Estado Docente.<sup>9</sup>

Amanda Labarca creció en el seno de una familia perteneciente a la incipiente clase media del país. Cursó estudios secundarios en establecimientos educativos privados, en un contexto de escasa oferta de matrículas en los liceos femeninos.<sup>10</sup> A inicios del siglo XX se formó como profesora de Castellano en el Instituto Pedagógico, en un contexto donde la influencia alemana herbartiana era determinante en la formación de profesores de educación secundaria.<sup>11</sup> Egresada de sus estudios superiores con sólo 19 años, Labarca comenzó su trayectoria docente en la Escuela Normal de Mujeres n.º 3, ejerciendo el cargo de

<sup>6</sup> José Bengoa, *Historia rural del Chile central. Tomo II. Crisis y ruptura del poder hacendal* (Santiago de Chile: Lom, 2015), 39.

<sup>7</sup> Camila Pérez Navarro y Pablo Toro-Blanco, “La Ley de Educación Primaria Obligatoria: su discusión, promulgación y primeros años de implementación”. En *A cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: una visión del pasado, presente y futuro de la educación chilena*, Juan Eduardo García-Huidobro y Alejandra Falabella (eds.) (Santiago de Chile: Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, 2020).

<sup>8</sup> Pablo Toro-Blanco, “La escritura de dos historias de la educación chilena y el difícil proceso de constitución de un campo de conocimiento. José María Muñoz Hermsilla y Amanda Labarca (1918-1939)”. En *História da Educação na América Latina. Ensinar & escrever*, José Gondra y Claudio Sooma (eds.) (Río de Janeiro, EDUERJ, 2011), 265-283.

<sup>9</sup> Programa Interdisciplinario en Investigación en Educación, *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar* (Santiago, PIIIE, 1984).

<sup>10</sup> Pilar Vicuña, *Muchachitas liceanas: la educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930*. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos (Santiago de Chile, 2012).

<sup>11</sup> Cristina Alarcón, *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)* (Buenos Aires: Libros Libres / FLACSO, 2010).

subdirectora.<sup>12</sup> Después, se desempeñó como profesora y directora en diversos liceos de la capital chilena.<sup>13</sup>

Durante esta época, Labarca participó activamente en la Asociación de Educación Nacional (AEN),<sup>14</sup> ejerciendo como secretaria general, secretaria de redacción y como responsable de la revista publicada por esta organización. Desde esta plataforma Labarca pudo conocer la obra de diversos educadores norteamericanos y mirar a Estados Unidos como un país de referencia. Esta admiración fue compartida por toda una generación que, desde inicios del siglo XX y sobre todo tras la Primera Guerra Mundial, tuvo al país de América del Norte como un referente cultural, político y económico, en el marco del proceso que Stefan Rinke denominó como la “norteamericanización” de Chile.<sup>15</sup>

En 1910 emigró a Estados Unidos para continuar estudios doctorales en el Teachers College de la Universidad de Columbia. En ese entonces, en Chile solamente tres de cada diez personas que habitaban las zonas rurales sabían leer.<sup>16</sup> Esta situación se explicaba, en parte, por lo que podría interpretarse como una decisión política tomada varias décadas antes que estableció que la “escuela rural era imposible como política social”.<sup>17</sup> Esta decisión implicó que, en la práctica, el Estado financiara únicamente la construcción de escuelas que fueran solicitadas por las comunidades. A esto se sumaba, como planteaba Bengoa, que la clase conservadora se convirtió en un grupo culturalmente retrógrado y conservador después de la crisis del salitre, actuando “a la defensiva, impidiendo que la ciudad se introduzca en el campo, exigiendo ser ellos quienes manejen los asuntos rurales y reprimiendo todo intento de que otros grupos lideren el proceso productivo, especialmente los trabajadores”.<sup>18</sup> Esto explica, en gran parte, la lenta expansión del proceso de escolarización en los campos durante la primera mitad del siglo XX.

<sup>12</sup> Emma Salas, *Amanda Labarca. Dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena* (Santiago, Ediciones Mar del Plata, 1996).

<sup>13</sup> Emma Salas, *Las mujeres chilenas que recibieron el siglo XX y las que lo despidieron* (Santiago, Productora Gráfica Andros, 2006).

<sup>14</sup> La Asociación de Educación Nacional fue una organización que reunió a educadores y profesionales interesados en promover reformas al sistema educativo. Inspiró su quehacer la *National Education Association*, de Estados Unidos.

<sup>15</sup> Stefan Rinke, *Encuentros con el Yanqui: norteamericanización y cambio sociocultural en Chile (1898-1990)* (Santiago de Chile: DIBAM, 2013).

<sup>16</sup> Comisión Central del Censo, *Censo de la República de Chile, levantado el 28 de noviembre de 1907* (Santiago de Chile: Sociedad, Imprenta y Litografía Universo, 1908), 1272.

<sup>17</sup> Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Sol Serrano, “La escuela de los campos. Chile en el siglo XIX”. En *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano*, Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (coords.). (México, Porrúa, 2011), 38.

<sup>18</sup> Bengoa, *Historia rural*, 39.

Los problemas que afectaban a la educación rural eran múltiples y diversos: de carácter estructural, como la falta de escuelas o la existencia de edificios escolares precarios e inadecuados; de tipo social, como la pobreza campesina y la baja valoración de la educación por parte de las familias de sectores populares; y pedagógicos, por la escasa preparación del profesorado.<sup>19</sup> Cuando Amanda Labarca regresó al país, algunos sectores de la sociedad chilena se encontraban discutiendo sobre la necesidad de establecer la obligatoriedad de la educación primaria, campaña a la cual nuestra autora se sumó promoviendo su aprobación.<sup>20</sup>

Para Labarca, la obligatoriedad de la educación primaria era parte de las estrategias necesarias para civilizar a los sectores populares. En un texto publicado en octubre de 1919 en *El Mercurio*, y haciendo referencia al caso de una escuela ubicada en el antiguo departamento de Maipo que dirigía una amiga maestra, Labarca denunciaba que el pueblo vivía “en la barbarie”, estado que caracterizó con las siguientes palabras:

Entre cuatro murallas de tierra parda, comen, duermen y habitan confundidos los padres, los hijos y hasta los animales domésticos; por todo lecho, unos pellones o unas mantas; por toda vajilla, unos tarros inmundos; el aseo personal es imposible, porque el único vestido que se tiene es el que se lleva puesto y que no se reemplazará hasta que, caído en jirones, la elemental decencia obligue a buscarse otro con qué cubrir la desnudez; el hurto de las aves, de las frutas, de las cosechas, viene a llenar una necesidad de hambre; distracciones sanas no existen: el único solaz, el único olvido, el único asomo de dicha pasajera lo proporciona la embriaguez pesada y brutal del alcohol.<sup>21</sup>

Labarca sostenía que en países como Estados Unidos, Francia e Inglaterra, la situación de los trabajadores agrarios era similar, en algunos rasgos, al caso nacional, a excepción de uno: en aquellos países, la clase pobre “está dentro de la vida civilizada. En sus hábitos, en sus costumbres, en su manera de vivir, son unos con la clase culta”. Esto era resultado del “esfuerzo combinado y colectivo de las clases trabajadoras, de los gobiernos, las instituciones y los particulares” para implementar leyes de instrucción obligatoria y de protección a los obreros, a las mujeres y a los niños. En el caso chileno, el factor que dividía

<sup>19</sup> Camila Pérez Navarro, “Educación rural: cien años de exclusiones y de demandas de diferenciación sociocultural”. En *A cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: una visión del pasado, presente y futuro de la educación chilena*, Juan Eduardo García-Huidobro y Alejandra Falabella (eds.) (Santiago, Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, 2020).

<sup>20</sup> Ana Mercedes Vásquez, “Amanda Labarca: Una vida por la educación de la juventud y empoderamiento de la mujer chilena (1886-1975)”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20, núm. 31 (2018): 229-270.

<sup>21</sup> Labarca, “Desde otro mirador”, 198.



a la clase trabajadora campesina y la clase alta no era el dinero, sino el profundo abismo que existía entre la barbarie del pueblo y las personas civilizadas y cultas. Para la educadora, la clase dirigente chilena, “en cien años que lleva gobernando el país, no ha podido o no ha querido incorporarlo a la civilización”.<sup>22</sup> Al respecto, expresó Labarca:

Cuando uno oye a hombres de posición e influencias indignarse ante los vicios del pueblo, uno se siente tentado a preguntar a quienes así lo increpan: ¿qué ha hecho usted, dueño de fundo, hombre de fortuna, de cultura y de prestigio; qué ha hecho usted por mejorar la suerte del pueblo, por incorporarlo a la vida civilizada, por ahorrar a su patria días de rencores y de violentas reivindicaciones?<sup>23</sup>

Para Labarca, la falta de educación y de cultura en los sectores populares constituía una situación peligrosa: era la raíz de la división de la sociedad y el conflicto entre las clases sociales. De ahí su llamado a las clases dirigentes a actuar. La clase culta debía realizar importantes esfuerzos por expandir el proceso de escolarización a las familias campesinas y, así, evitar que los niños campesinos incrementaran “el número de las huestes analfabetas” que seguirían posteriormente “la misma existencia de barbarie de los padres” o que llegarían “hasta las ciudades a engrosar las filas de los proletarios agriados y descontentos, de los sembradores de la anarquía y el odio”.<sup>24</sup> La solución a este problema era, a juicio de la educadora, la aprobación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. Años más tarde, Labarca complementaría este punto a través de la propuesta de una completa reforma a la educación rural.

### **El rol de Labarca en los procesos de reforma a la educación rural**

En los años que siguieron a la aprobación e implementación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, Labarca se concentró en su trabajo como académica de la Universidad de Chile. Posteriormente, durante la dictadura liderada por el militar Carlos Ibáñez del Campo, Labarca y su esposo debieron abandonar nuevamente el país, estableciéndose en Estados Unidos. Desde allí Labarca continuó haciendo un llamado a las autoridades a tomar medidas efectivas contra el analfabetismo y la incivilización de los sectores populares, criticando las

<sup>22</sup> *Ibidem.*

<sup>23</sup> *Ibidem.*

<sup>24</sup> *Ibidem.*

prioridades que tenía la clase gobernante. Así lo señaló en un texto publicado en la revista *Repertorio Americano*, plataforma donde Labarca publicaba frecuentemente relatos sobre la situación política, educativa y cultural en Chile:

Sin riqueza, el progreso se dificulta; las escuelas escasean, los niños han de unirse al trabajo prematuramente. Se perpetúa la incultura. La mortalidad infantil llega a cifras que son una vergüenza ante la faz del mundo. No nos preocupa. Lo accesorio nos importa más que lo indispensable. Hermoseamos algunas calles céntricas; edificamos palacios suntuosos, rascacielos imponentes. Al lado de ellos, continúa la miseria, el desaseo, la ignorancia, las epidemias, la muerte. No apreciamos la vida ajena. No salimos de esta situación de pueblo semi-civilizado.<sup>25</sup>

Cuando el matrimonio Labarca regresó en 1931 a Chile, Amanda asumió como Directora de Educación Secundaria durante el breve gobierno del radical Juan Esteban Montero.<sup>26</sup> A pesar del poco tiempo que estuvo en el cargo, llevó a cabo procesos reformistas relevantes para la educación pública del país, como la creación del Liceo Experimental Manuel de Salas en 1932.<sup>27</sup> Posteriormente, continuó colaborando con el Ministerio de Educación Pública. En 1934, Labarca lideró una comisión encargada por el ministro Domingo Durán para proponer planes de estudio para las escuelas primarias campesinas.<sup>28</sup> En este marco, elaboró el documento *Guías didácticas para los maestros de la escuela rural*.

Labarca elaboró las guías didácticas en un contexto favorable para la educación primaria rural chilena. Desde finales de la década de 1920, distintas políticas fueron implementadas en este ámbito: la fundación de las escuelas normales rurales en 1929; el establecimiento de disposiciones específicas para las escuelas rurales, complementarias al Reglamento General de Escuelas Primarias, en 1930 y la creación de la Sección de Educación Rural en el Ministerio de Educación Pública en 1932. Todas estas iniciativas contribuían al proyecto de crear una “escuela verdaderamente rural”,<sup>29</sup> cuya enseñanza estuviera adaptada a los contextos específicos.

<sup>25</sup> Amanda Labarca, “El precio de la vida humana”, *Repertorio Americano*, XIX, núm. 7 (17 de agosto de 1929): 110.

<sup>26</sup> Emma Salas, “Amanda Labarca Huberston: una visionaria mujer chilena”. *Amanda Labarca. Una antología feminista* (Santiago, Editorial Universitaria, 2019).

<sup>27</sup> Florencia Barrios Tirado, *El Liceo Experimental Manuel de Salas. Un aporte de la Universidad de Chile a la educación nacional* (Santiago, Ediciones de la Universidad de Chile, 1982).

<sup>28</sup> Amanda Labarca, *Mejoramiento de la vida campesina (México - Estados Unidos - Chile)* (Santiago, Ediciones de la Unión Republicana, 1936).

<sup>29</sup> Camila Pérez Navarro, “‘La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado’: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)” (Santiago, Colecciones digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, 2018).

En el diseño de estas guías Labarca incorporó sus saberes pedagógicos vinculados a la pedagogía progresista, además de las experiencias reformistas de otros países. Al respecto, en la carta enviada al ministro de Educación Pública, para hacerle llegar las guías didácticas, la educadora señaló:

Al preparar estos capítulos, he cuidado atentamente de que no se aparten de los derroteros señalados, tanto en los nuevos programas, como en los anteriores de 1928 y 1932, y en las instrucciones impartidas por la Dirección General del Servicio. Las innovaciones se afianzan así, en ideales, actitudes y conocimientos familiares ya a los maestros progresistas. Me he esmerado, además, en emplear un lenguaje no técnico al alcance aún de los maestros que no han renovado en estos últimos años su preparación.<sup>30</sup>

Seis guías didácticas formaban parte del plan curricular. La primera de ellas trataba sobre los objetivos de la educación primaria rural. Para alinear su propuesta ruralista con las orientaciones educativas del período, Labarca citó en esta primera guía algunos documentos oficiales publicados desde finales de la década de 1920, como el decreto n.º 7.500, motor de la reforma educativa impulsada por la Asociación General de Profesores (AGP) entre diciembre de 1927 y agosto de 1928.<sup>31</sup> Este decreto es reconocido históricamente por haber sido el hito de inicio de una reforma educativa que promovía transformaciones maximalistas y sustentada en las ideas escolanovistas europeas. En el decreto se definía la educación como un proceso orientado a favorecer “el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su próxima capacidad productora, intelectual y manual”.<sup>32</sup> Resulta curioso que Labarca haya citado como referencia este decreto, a pesar de haber sido derogado en 1928, a los pocos meses de su entrada en vigor. Sobre todo, en la medida que se ha sostenido que ella formó parte de una oleada contrarreformista frente al legado de la AGP. Esta atención brindada a una propuesta ajena a su perspectiva personal, permite apreciar que Labarca tenía la suficiente amplitud pedagógica y política para acoger, aunque fuera en forma, argumentaciones que fueran congruentes con sus propósitos estratégicos de promoción de la educación campesina.

Así, Labarca leyó el decreto 7.500 bajo sus propios términos —que, en varios aspectos, se alejaba a las ideas compartidas por los miembros de la AGP—. Proponía que

<sup>30</sup> Amanda Labarca, “Carta al ministro de Educación Pública”, 5 de enero de 1935, Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación, vol. 7240 (1936).

<sup>31</sup> Iván Núñez, “El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928”, *Pensamiento Educativo*, 34 (2004): 162-178.

<sup>32</sup> Amanda Labarca, “Guías didácticas para los maestros de escuela rural”, Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación, vol. 7240 (1936): 1.

“el desarrollo integral del individuo” no era solo el fin de la educación, “sino el de la cultura entera, puesto que el resultado de la evolución civilizadora es ir desarrollando más y más todas y cada una de las posibilidades espirituales del hombre”.<sup>33</sup> El énfasis en la acción civilizadora de la escuela era parte fundamental del discurso sobre educación de nuestra autora. La escuela debía influir determinadamente sobre el medio. Para la educadora, la disparidad caracterizaba al medio chileno:

El grado de cultura que el país ha asimilado oscila desde una inferioridad primitiva hasta un tipo de hábitos y desarrollo mental muy semejante a las clases refinadas de Europa; desde las supersticiones más groseras hasta un depurado catolicismo; desde el requerimiento de machis y adivinas para el diagnóstico de enfermedades hasta los conceptos médicos más modernos.<sup>34</sup>

Labarca creía que en esta disparidad, como explicamos anteriormente, no era relevante el dinero, planteando que “la riqueza no implica siempre mayor cultura”. La disparidad se generaba, “de modo decisivo”, por “el alejamiento de los centros poblados. Mientras más distante se hallan el campesino, el pescador o el montañés, menos irradiación perciben del bienestar que es hijo de la civilización”.<sup>35</sup> Era necesario llevar la civilización a los campos a través de la escuela primaria, enseñando “hábitos de moral, de aseo, de cuidado personal, de alimentación, de vestuario y abrigo”.<sup>36</sup> En este sentido, las escuelas debían “promover el adelanto del medio rural”.<sup>37</sup>

En este escenario, las finalidades establecidas por la educadora se relacionaban en primer lugar con la conservación y mejoramiento de la salud y vigor físico de los alumnos. Labarca sostenía que las escuelas rurales debían crear hábitos de vida higiénica, dado que “es imposible realizar cualquier obra escolar si los colegiales son raquíuticos, enfermizos, si sus condiciones físicas no son normales”.<sup>38</sup>

Además, Labarca proponía que la escuela rural debía capacitar a los niños a adquirir, usar y perfeccionar los “instrumentos elementales de cultura (lectura, escritura, aritmética)”,<sup>39</sup> con el objetivo de iniciarlos en la práctica de “oficios, artes o pequeñas

<sup>33</sup> *Ibidem.*

<sup>34</sup> *Ibid.*, 2.

<sup>35</sup> *Ibidem.*

<sup>36</sup> *Ibid.*, 3.

<sup>37</sup> *Ibid.*, 23.

<sup>38</sup> *Ibid.*, 9.

<sup>39</sup> *Ibid.*, 12.

industrias doméstico-rurales” vinculadas a la región que habitaban, que les permitiera mejorar sus condiciones de vida.

Entre las otras finalidades de la escuela rural planteadas por Labarca se encontraban las siguientes: familiarizar a los niños con los seres, las cosas y los fenómenos de la naturaleza circundante; ponerlos en condición de comprender las tradiciones, costumbres e historias del medio social; fomentar hábitos de trabajo honrado; desarrollar virtudes que signifiquen un mejoramiento de la raza; y enseñarles a aprovechar debidamente el tiempo libre.

La segunda guía didáctica se relacionaba con la organización didáctica. Específicamente, con la creación de un ambiente escolar propicio para el aprendizaje, la importancia de la psicología del niño escolar y la organización de las materias. Para Labarca, la escuela debía ser un espacio agradable para el estudiantado, que lo animara a asistir. En este esfuerzo, el rol del maestro era fundamental, al convertirse en un apóstol laico de la civilización, como un ejemplo de moral.

Por su parte, la tercera guía didáctica trataba sobre la conservación de la salud y la adquisición de hábitos. “El problema que se presenta al maestro en materia de educación sanitaria”, planteaba Labarca, “es muy similar al de moral”, ya que en ambas “el maestro campesino debe luchar contra innúmeros conceptos semi-primitivos, algunos en completa contradicción con la ética superior con la higiene científica”.<sup>40</sup> Por estos motivos, los maestros debían impulsar la enseñanza de la higiene a través de la aplicación de un completo programa, cuya primera etapa sería la implementación de acciones de propaganda, tendiente a producir “un adecuado cambio de actitud mental”. Luego se practicarían estos conocimientos. Labarca proponía enseñar la higiene a través de la realización de la metodología de proyectos. A modo de ejemplo, en el marco de la asignatura de Economía Doméstica, para enseñar conceptos de higiene a niñas cuyas edades estuviera entre 12 y 15 años, se debía trabajar en la realización de desayunos escolares (seis veces), además de preparar comidas en sus casas. Estas acciones debían estar precedidas por la entrega de “informaciones y estudio de los valores nutritivos”<sup>41</sup> de los alimentos a preparar.

En tanto, la cuarta guía profundizaba en aquellas materias relacionadas con la interpretación del medio social. Es decir, historia, geografía y educación cívica. Labarca también proponía enseñar estos contenidos a partir de la metodología de proyectos,

<sup>40</sup> *Ibid.*, 57.

<sup>41</sup> *Ibid.*, 78.

entregando ejemplos para su aplicación. Es interesante destacar el rol moralizador que atribuía Labarca a la enseñanza de estas disciplinas, en particular, a la historia y la educación cívica. Por ejemplo, respecto a la primera, la educadora consideraba que el “culto a lo heroico, a lo extraordinario, es una de las palancas más activas de la educación moral”,<sup>42</sup> recomendando emplear el estudio de vidas honorables para la incorporación de normas sociales y comportamientos civilizados.

En la misma línea, la quinta guía trataba sobre el estudio de la naturaleza, también bajo la metodología de proyectos. Según Labarca, gracias a la enseñanza de los contenidos de este ámbito disciplinar, los maestros podían despertar en los niños no sólo “sentimientos de amor y admiración” hacia las maravillas de la naturaleza, sino también de “comprensión y gratitud [...] hacia la tierra y hacia la prodigalidad que brinda cuando se la cultiva con esmero”<sup>43</sup>. Los maestros rurales, sostenía la educadora, debían enseñar ciencias naturales considerando siempre “la utilidad para el campesino”, dando importancia a “aquellas materias que tengan valor funcional, es decir, a las que presentan mayor utilidad práctica, que preparen al niño para la vida futura, dotándole de habilidades y conocimientos de positivo valor real, que pueda utilizar con eficacia en las actividades posteriores a que tendrá que dedicarse en el seno de la colectividad”.<sup>44</sup>

Finalmente, la sexta guía versaba sobre la enseñanza del idioma patrio, lectura y escritura en el 1º grado. Según Labarca, los contenidos que formaban parte de esta guía están relacionados con “la actividad más importante de la escuela elemental”:<sup>45</sup> enseñar a leer y escribir. Dado que las clases populares chilenas “el léxico es en extremo reducido”, la ejercitación de la pronunciación y de dicción eran fundamentales en las escuelas rurales. Por ello, los objetivos de la enseñanza de esta asignatura eran los siguientes: enseñar a hablar, enseñar a leer, enseñar a escribir, enseñar a redactar, “enseñar a apreciar la belleza o elevación moral de la poesía, prosa u obra literaria o sagrada”.<sup>46</sup> Sólo así los estudiantes rurales podrían acceder al mundo letrado, culto y civilizado.

Las guías didácticas nunca se implementaron. En su libro *Mejoramiento de la vida campesina*, Labarca se refirió a este hecho: “Los proyectos ahora yacen en los archivos, sufriendo de nuestro mal congénito: la falta de continuidad en el esfuerzo y colaboración

<sup>42</sup> *Ibid.*, 123.

<sup>43</sup> *Ibid.*, 148.

<sup>44</sup> *Ibid.*, 148.

<sup>45</sup> *Ibid.*, 172.

<sup>46</sup> *Ibid.*, 173.

hacia las obras ajenas. Ni siquiera se les ha ensayado a pequeña escala; el toque de la realidad, el único que puede juzgar de su eficacia, se les ha negado”.<sup>47</sup>

### **México y Estados Unidos como referencia de la propuesta ruralista de Labarca**

Las reformas implementadas en otros países le sirvieron a Labarca de referencia para proponer el diseño de planes de renovación para la educación rural. En Chile, la ausencia de políticas específicas y contextualizadas se advertía fuertemente en el caso de la educación rural y campesina, a pesar de la implementación de la primera gran reforma al sector a inicios de la década de 1930. Esta reforma, que consideró la creación de las primeras escuelas normales rurales, escuelas granjas y escuelas quintas, además del establecimiento de planes de estudio diferenciados para las escuelas primarias, tuvo efectos limitados. Según Labarca, era una ironía pensar que la principal escuela normal rural del país era “el internado para señoritas que funciona en plena calle Compañía, en el corazón de la capital y que no cuenta ni con media hectárea de terreno para la práctica agrícola”.<sup>48</sup> Por estos motivos, la educadora abogó por la necesidad de profundizar estas transformaciones. A través de la publicación de su libro *Mejoramiento de la vida campesina (México - Estados Unidos - Chile)*, cuyo objetivo era “dar a conocer las tentativas de solución practicadas en los dos países americanos” sobre la educación rural, Labarca sugirió “un programa de mejoramiento de las clases populares, adaptable a nuestro territorio”.<sup>49</sup>

Es importante señalar que Labarca no creía que Chile debía copiar lo realizado por otros países. Pero esto no significaba que las autoridades no pudiesen establecer criterios comunes a las sociedades hispanoamericanas. Para Labarca, estas compartían una serie de rasgos que permitía pensar estrategias educativas similares. Un mestizaje étnico y social inconcluso, que derivó en clases sociales heterogéneas diferenciadas en función de matices raciales; escasa población en una excesiva extensión de territorio; miseria profunda de las clases populares; economía de factoría o colonia; y régimen político de pseudo-democracia serían las características comunes a las antiguas colonias españolas. Por otro lado, señalaba Labarca, “las cuestiones didácticas chilenas son muy similares a las de los países

<sup>47</sup> Labarca, *Mejoramiento de la vida*, 181.

<sup>48</sup> *Ibid.*, 179.

<sup>49</sup> *Ibid.*, 9.

hermanos”<sup>50</sup>. De ahí la relevancia de mirar lo realizado por otros países latinoamericanos en materia de educación campesina.

De acuerdo con lo señalado por Labarca, algunas naciones americanas constituían ejemplos a seguir. El mejoramiento de las clases populares podía alcanzarse de variadas maneras. Una opción era el “tratamiento étnico de mezclar las masas de retaguardia con inmigración de países en que los siglos han ido depositando un sedimento de mayor y mayor sabiduría”,<sup>51</sup> ensayado en Argentina. Otras alternativas eran el enaltecimiento de las condiciones de vida del campesinado y la importancia de la iniciativa privada, como ocurrió en Estados Unidos; o la aplicación de una gran reforma educativa, como en México.

Para Labarca —así como también para la mayoría de las y los educadores chilenos de vocación ruralista— la reforma a la educación rural en México constituyó una experiencia de referencia, “un ejemplo inspirador”.<sup>52</sup> El caso mexicano era interesante de conocer por varios motivos: por la relevancia entregada al mejoramiento económico de las clases populares y por el rol que jugaban las escuelas rurales, las misiones culturales y las escuelas normales rurales en la expansión de la civilización entre los pueblos indígenas. Asimismo, la autora destacaba el trabajo de los maestros, al sostener que la obra civilizadora de la escuela mexicana “sería ilusoria si no contase con maestros de vocación generosa, de optimismo sin desmayos, y de amplia capacidad de sacrificio”.<sup>53</sup>

Los aspectos destacados por Labarca estaban acompañados de numerosas críticas respecto a su implementación. La reforma educativa mexicana era atractiva en cuanto a su teoría, pero muchas veces sus resultados eran limitados. De las 17 escuelas normales rurales existentes en 1933, cinco funcionaban en sitios más urbanos que rurales; el alumnado normalista rara vez poseía seis años de educación primaria; las misiones no lograban penetrar en las comunidades indígenas y los maestros no contaban con una carrera pedagógica como ocurría en Chile, sino que sus trayectorias quedaban al arbitrio de los vaivenes de la política.

No obstante lo anterior, el caso mexicano, argumentaba Labarca, constituía “el ensayo más coherente, claro y decidido que se ha efectuado en los países de América indoeuropea para sustraer a las masas indígenas y rurales de su rutina indolente de siglos,

<sup>50</sup> Amanda Labarca, *Bases para una política educacional* (Buenos Aires, Editorial Losada, 1943), 7.

<sup>51</sup> Labarca, *Mejoramiento de la vida*.

<sup>52</sup> *Ibid.*, 98.

<sup>53</sup> *Ibid.*, 94.



incorporándolas al discurso progresista de nuestra época, y darles los medios de vaciar su contenido anímico en formas culturales propias”.<sup>54</sup>

Respecto al caso estadounidense, Labarca destacaba la cooperación de particulares para mejorar las condiciones de vida del campesinado. Distintas iniciativas colaboraban en el esfuerzo: los Servicios de Extensión Universitaria, orientados a “diseminar entre adultos, conocimientos técnicos progresistas e ideales de un más alto nivel de vida”<sup>55</sup>; la orientación del Ministerio de Agricultura; la promulgación de una ley que aseguraba la disponibilidad de un técnico ambulante por comuna, cuyo trabajo consistía en “guiar y dirigir a la familia campesina en sus actividades económicas, sociales y financieras”<sup>56</sup> y el funcionamiento de colegios agrícolas. Esta “vastísima organización bien dotada, y provista de elementos técnicos de primer orden”, tuvo como resultado la formación de mano de obra capaz de sostener el desarrollo de la industria agrícola:

Mientras más técnica y científica se torna cualquier empresa, con mayor urgencia requiere de elementos humanos cultos, capaces de servirla a conciencia...] El tractor, la máquina, los animales finos que hay que preservar de las enfermedades; los huertos de especies escogidas, exigen algo más que el peón sudoroso y analfabeto [...] Un poco más de veinte años de esfuerzos de la cruzada nacional de enaltecimiento de la vida campesina, han logrado que, en los Estados Unidos, alcance ese bienestar.<sup>57</sup>

Para el caso chileno, Labarca proponía una alternativa que rescataba parte de la experiencia de ambas naciones. Su plan de mejoramiento de las escuelas rurales consideraba la tarea de “emprender simultáneamente la educación del niño y su familia”, con el propósito de “mejorar sus hábitos de vida”. Para esto, propuso un esquema institucional que combinaba, por un lado, el establecimiento de escuelas primarias campesinas —en donde serían implementadas las guías didácticas—, orientadas a desarrollar en los estudiantes “su amor a la tierra, inculcar y reforzar todos aquellos intereses y hábitos relacionados con la vida agreste”.<sup>58</sup> Por otro lado, estarían los cursos vocacionales, ofrecidos como alternativas educativas de continuidad en escuelas primarias campesinas. La sección vocacional contaría con un pequeño campo de cultivo, para practicar las responsabilidades económicas. Este sistema lo completaban las misiones ambulantes, pensadas para la alfabetización de adultos

<sup>54</sup> *Ibid.*, 98.

<sup>55</sup> *Ibid.*, 108.

<sup>56</sup> *Ibid.*, 111.

<sup>57</sup> *Ibid.*, 130-131.

<sup>58</sup> *Ibid.*, 182.

a través de conferencias, breves cursos o exposiciones, como ocurría en el caso mexicano; y la creación de escuelas de agricultura, artes y oficios en cada provincia.

Las misiones serían organizadas por las escuelas normales campesinas. De acuerdo con Labarca, siete escuelas de este tipo se necesitarían a nivel nacional para satisfacer la demanda educativa: una asentada en los desiertos nortinos, otra en los valles transversales, la tercera “en cualquier hacienda del centro”, la cuarta en algún paraje frente al mar. Las demás estarían en zonas cordilleranas y forestales entre Chiloé y Magallanes. A estas escuelas, planteaba Labarca, “se las dotaría inicialmente solo de aquellos factores que necesiten para su desarrollo”:<sup>59</sup> una porción de amplia tierra laborable, de las herramientas, perros y animales, y de talleres industriales. El fisco solo pagaría al profesorado, ya que la mantención de estas escuelas dependería de las industrias que tuvieran.

Labarca sostenía que su propuesta era factible. “Bien estudiados los presupuestos”, señalaba, y haciendo el gobierno un mejor uso de los recursos fiscales, “podríamos en un par de lustros, terminar con este raquitismo mortal que nos consume”.<sup>60</sup>

Sin embargo, Labarca consideraba que la situación chilena era poco esperanzadora, debido a la inexistencia de un proyecto común entre las clases sociales. En este sentido, creía que una de las principales diferencias respecto al caso estadounidense se encontraba en la escasa colaboración de las clases cultas en las iniciativas de mejoramiento de la vida campesina, predominando el desinterés por transformar el sector agrario:

Mientras que en casi todos los países que se ocupan del porvenir de su agricultura y del desarrollo de sus fuerzas vitales, se han ideado medios para darle facilidades de progreso, en Chile, esto es absolutamente desconocido. La obra de México, la de Estados Unidos, la de Dinamarca, la de Italia actual, la de Colombia, sin ir más lejos, que ha comenzado sus misiones aldeanas, no merecen de parte de nuestro gobierno atención valiosa.<sup>61</sup>

Labarca advertía sobre los peligros que significaba la indiferencia de la clase dirigente. De no implementar mejoras, los sectores populares amenazarían con la revolución:

Nuestro pueblo está cansado de esperar. ¿Qué aguardamos? ¿La revolución? Tarde o temprano suena la hora de la violencia, cuando las voluntades no se mueven sin ella. Es un error imaginar que la sumisión, la resignación humilde, el fatalismo son eternos. En toda generación nueva, crepita la llama del descontento. El adulto se resigna. La juventud se subleva siempre. ¿Aplastarla? ¿Amordazar su voz? Podríase reprimirla hasta el momento de

<sup>59</sup> *Ibid.*, 194.

<sup>60</sup> *Ibid.*, 201.

<sup>61</sup> *Ibid.*, 171.

la explosión, que será tanto más intensa, cuanto mayor haya sido la coacción anterior. Rápida evolución o trágica revolución. A eso estamos abocados. Creo que aún es tiempo de evolucionar, y hacia ello van encaminadas estas palabras.<sup>62</sup>

De esta manera, Labarca invitaba a las clases dirigentes a pensar la posibilidad de implementar algunas de las acciones propuestas en su plan de mejoramiento de la vida campesina.

Ninguna de las ideas ruralistas propuestas por Labarca fueron adoptadas en su totalidad por las autoridades educativas. Tanto la historia de la educación como la historia de la cuestión agraria demuestran el poco interés de los terratenientes y de los sectores políticos conservadores por modernizar el campo.

Después de la publicación del libro, Labarca difundió sus ideas ruralistas en diversos cursos impartidos en universidades en Chile y en el extranjero. Por ejemplo, en 1936 viajó hasta la Universidad de Panamá para impartir el curso *Aspectos modernos de la Educación Rural*, durante la temporada de verano. Asimismo, en la Universidad de Chile impartió cursos relacionados con los planteamientos contenidos en su libro *Mejoramiento de la vida campesina*, como señala una nota de prensa publicada en *La Nación*.

## Conclusiones

Este trabajo tuvo como propósito analizar el rol jugado por Amanda Labarca en la configuración de una pedagogía ruralista para el sistema educativo chileno, principalmente durante parte de la década de 1930. Es importante señalar que si bien Labarca no tuvo responsabilidades ejecutivas permanentes en esta área, siempre manifestó una especial atención al problema de la educación campesina, lo que era consistente con la perspectiva reformista, civilizatoria e institucional que defendió buena parte de su círculo de referencia, promotor de una perspectiva de nacionalismo cívico que buscaba presentar una alternativa tanto al orden oligárquico en quiebre como también a las propuestas revolucionarias. Para ello, el argumento de una base nacional compartida, que podía buscarse en el pasado lejano (la herencia araucana mitificada, más que el mapuche contemporáneo) y en la tradición histórica y cultural (el campo, la celebración sublimatoria del paisaje patrio), formaban parte

<sup>62</sup> *Ibid.*, 139.

del repertorio de elementos cohesionadores que los reformistas de clase media, como Labarca, buscaron difundir e integrar a través de los más diversos medios, de los cuales la educación sería, por supuesto, uno de los principales.<sup>63</sup>

En la perspectiva de Labarca era necesario actuar en la promoción de una escuela campesina en la que, en un escenario ideal, “alumnos y maestros investigarían y descubrirían nuevos métodos de aprovechamiento de los recursos naturales para ponerlos al servicio del bienestar común. Por ejemplo, ¿cómo hilar y tejer la lana de modo que no resulte más cara que la ofrecida industrialmente en el mercado? ¿Cómo fabricar telares que estén al alcance del más pobre?”.<sup>64</sup>

Su propuesta sostenía, sobre todo, un enfoque práctico de la enseñanza, que tuviera directa relación con el contexto en que se insertaba. En tal sentido, esta proposición formaba parte de una perspectiva que Labarca sostuvo durante toda su vida y que la aplicó a distintos problemas educativos: una mirada comparativista, dotada de realismo y prudencia y, por ende, ajena de dogmatismo ideológico. Se puede caracterizar el interés de Labarca por otras propuestas de educación campesina como parte de una experiencia de conocimiento guiada por principios epistemológicos sumamente pertinentes: observar y analizar los casos estudiados; adaptar y, sobre todo, no imitar y, por último, ensayar y experimentar, para lograr un engarce adecuado entre propuestas interesantes y atractivas y singularidades del territorio en el cual debieran ser aplicadas.<sup>65</sup>

<sup>63</sup> Patrick Barr-Melej, *Reforming Chile: Cultural Politics, Nationalism, and the Rise of the Middle Class* (United States of America, University of North Carolina Press, 2001), 225.

<sup>64</sup> Labarca, *Mejoramiento de la vida*, 188.

<sup>65</sup> Camila Pérez Navarro y Pablo Toro-Blanco, “Amanda Labarca: comparativista”. En *Latin American Scholars of Comparative Education: Examining the Work and Influence of Notable 19th and 20th Century Comparativists*, Jason Beech y Cristina Alarcón-López, (New York, Routledge, en prensa).

## Bibliografía

- Alarcón, Cristina. *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*. Buenos Aires: Libros Libres, FLACSO, 2010.
- Alfonseca, Juan. “El imperialismo norteamericano y las vías antillanas a la escolarización rural”. *Revista Brasileira do Caribe*, XIV, núm. 2 (2014): 371-400.
- Barr-Melej, Patrick. *Reforming Chile: Cultural Politics, Nationalism, and the Rise of the Middle Class*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 2001.
- Barrios Tirado, Florencia. *El Liceo Experimental Manuel de Salas. Un aporte de la Universidad de Chile a la educación nacional*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile, 1982.
- Bengoa, José. *Historia rural del Chile central. Tomo II. Crisis y ruptura del poder hacendal*. Santiago de Chile: Lom, 2015.
- Civera, Alicia, y Costa, Antón. “Desde la historia de la educación: educación y mundo rural”. *Historia y Memoria de la Educación*, 7 (2018): 9-45.
- Comisión Central del Censo. *Censo de la República de Chile, levantado el 28 de noviembre de 1907*. Santiago: Sociedad, Imprenta y Litografía Universo, 1908.
- González Le Saux, Marianne. *De empresarios a empleados. Clase media y Estado Docente en Chile, 1810-1920*. Santiago: Lom, 2011.
- Labarca, Amanda. “Carta al ministro de Educación Pública”, 5 de enero de 1935, Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación, 7240 (1936).
- Labarca, Amanda. “Desde otro mirador. La escuela rural n.º 17”. *Repertorio americano*, I (15 de febrero de 1920): 197-198.
- Labarca, Amanda. “El precio de la vida humana”, *Repertorio Americano*, XIX, núm. 7 (17 de agosto de 1929): 110.
- Labarca, Amanda. “Guías didácticas para los maestros de escuela rural”, Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación, 7240 (1936): 1.
- Labarca, Amanda. *Bases para una política educacional*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1943.
- Labarca, Amanda. *Mejoramiento de la vida campesina (México - Estados Unidos - Chile)*. Santiago de Chile: Ediciones de la Unión Republicana, 1936.


- Mascareño, Aldo. “La Constitución de 1925. Crisis y legitimación constitucional en perspectiva sociológica”. En *1925, Continuidad republicana y legitimidad constitucional: una propuesta*, Arturo Fontaine, Juan Luis Ossa, Aldo Mascareño, Renato Cristi, Hugo Herrera y Joaquín Trujillo. Santiago de Chile: Catalonia, 2018.
- Núñez, Iván. “El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928”, *Pensamiento Educativo*, 34 (2004): 162-178.
- Pérez Navarro, Camila, y Toro-Blanco, Pablo. “Amanda Labarca: comparativist”. En *Latin American Scholars of Comparative Education: Examining the Work and Influence of Notable 19th and 20th Century Comparativists*, Jason Beech & Cristina Alarcón-López (coords.). New York: Routledge (en prensa).
- Pérez Navarro, Camila, y Pablo Toro-Blanco. “La Ley de Educación Primaria Obligatoria: su discusión, promulgación y primeros años de implementación”. En *A cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: una visión del pasado, presente y futuro de la educación chilena*, Juan Eduardo García-Huidobro y Alejandra Falabella. Santiago: Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, 2020.
- Pérez Navarro, Camila. “‘La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado’: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)”. Santiago: Colecciones digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, 2018.
- Pérez Navarro, Camila. “Educación rural: cien años de exclusiones y de demandas de diferenciación sociocultural”. En *A cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: una visión del pasado, presente y futuro de la educación chilena*, Juan Eduardo García-Huidobro y Alejandra Falabella (editores). Santiago: Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, 2020.
- Ponce de León, Macarena, Francisca Rengifo y Sol Serrano. “La escuela de los campos. Chile en el siglo XIX”. En *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano*. Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (coords.), México: Porrúa, 2011.
- Programa Interdisciplinario en Investigación en Educación. *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago: PIIE, 1984.
- Rinke, Stefan. *Encuentros con el Yanqui: norteamericanización y cambio sociocultural en Chile (1898-1990)*. Santiago de Chile: DIBAM, 2013.


- Salas, Emma. "Amanda Labarca Huberston: una visionaria mujer chilena". En *Amanda Labarca. Una antología feminista*. Santiago: Editorial Universitaria, 2019.
- Salas, Emma. *Amanda Labarca. Dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena*. Santiago: Ediciones Mar del Plata, 1996.
- Salas, Emma. *Las mujeres chilenas que recibieron el siglo XX y las que lo despidieron*. Santiago: Productora Gráfica Andros, 2006.
- Toro-Blanco, Pablo. "La escritura de dos historias de la educación chilena y el difícil proceso de constitución de un campo de conocimiento. José María Muñoz Hermosilla y Amanda Labarca (1918-1939)". En *História da Educação na América Latina. Ensinar & escrever*, 265-283. José Gondra y Claudio Sooma (editores). Río de Janeiro: EDUERJ, 2011.
- Vásquez, Ana Mercedes. "Amanda Labarca: Una vida por la educación de la juventud y empoderamiento de la mujer chilena (1886-1975)", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20, núm. 31 (2018): 229-270.
- Vicuña, Pilar. *Muchachitas liceanas: la educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930*. Santiago de Chile: Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos, 2012.

## Amanda Labarca: obra y contribuciones manifiestas y latentes a la extensión universitaria

### Amanda Labarca: Work and Manifest and Latent Contributions to Community Engagement

Matías G. Flores, Cornell University, Estados Unidos

 <https://orcid.org/0000-0002-3820-9681>

 [mf785@cornell.edu](mailto:mf785@cornell.edu)



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.643>

**Resumen.** Amanda Labarca (1886-1975) fue una educadora y líder del movimiento feminista chileno. En 1922 se convirtió en la primera mujer en ocupar el cargo de profesora universitaria en Chile. El presente artículo recupera la trayectoria de Labarca como académica, en particular sus aportes a la extensión universitaria en Chile y América Latina. A través de una investigación histórica, basada en análisis de archivos (transcripciones de reuniones, conferencias, discursos y entrevistas a medios de comunicación e historia oral y cartas) y fuentes secundarias (libros y artículos), se reseña su participación en proyectos de extensión universitaria desde 1907 hasta su retiro en 1955, siempre ligada a la Universidad de Chile. Luego, se identifican tres contribuciones manifiestas y latentes al concepto de extensión universitaria. La distinción entre lo manifiesto y lo latente permite evidenciar aquellos elementos que son menos explícitos en su obra y, además, más originales. Sus contribuciones manifiestas son entender la extensión universitaria como acción constructora de nación, pedagógica y democratizadora. Las contribuciones latentes son abordar la extensión universitaria como una innovación y disputa, como objeto de estudio y parte de un diálogo global. Se concluye delineando preguntas que interpelan a las y los académicos que hoy siguen realizando extensión universitaria o vinculación con el medio.

**Palabras clave:** Extensión universitaria, tercera misión, vinculación con el medio, historia de las universidades, Universidad de Chile.

**Abstract.** Amanda Labarca (1886—1975) was an educator and leader of the Chilean feminist movement. In 1922 she became the first woman to hold a university professor position in Chile. This article recovers Labarca's trajectory as a scholar, particularly her contributions to community engagement in Chile and Latin America. Through historical research based on archival analysis (transcripts of meetings and conferences, speeches, interviews to media and oral history, and letters) and secondary sources (books and articles), it reviews her participation in community engagement projects from 1907 until her retirement in 1955, at Universidad de Chile. Then, three manifest and latent contributions to the concept of community engagement are identified. The distinction between the manifest and the latent allows us to highlight those less explicit elements in her work and more original ones. Her manifest contribution is to understand community engagement as nation—building, pedagogical and democratizing action. The latent contribution is to approach community engagement as an innovation and dispute, an object of study, and part of a global dialogue. The conclusions outline questions that challenge scholars who continue to carry out community engagement today.



**Keywords:** Community engagement, third mission, history of universities, Universidad de Chile, Latin American universities.

**Cómo citar:** Flores, Matías G. (2024). Amanda Labarca: obra y contribuciones manifiestas y latentes a la extensión universitaria. *EN-CLAVES del Pensamiento*, 0(35), 44-65. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.643>

**Financiamiento:** Esta investigación contó con financiamiento de la Graduate School, Einaudi Center, y Latin American and Caribbean Studies Program de Cornell University.

## Introducción

Amanda Labarca (1886-1975) es mayormente conocida por su liderazgo en los orígenes del movimiento feminista chileno del siglo XX y por su contribución al estudio de la educación escolar en Chile.<sup>1</sup> Sin embargo, su obra no se agota ahí. A la fecha sigue floreciendo el interés por recuperar su trabajo y explorar áreas menos conocidas, como su aporte a la psicología, educación de párvulos y literatura.<sup>2</sup> Otras, como su rol de diplomática en la ONU, su impacto en la Universidad de Chile y la sociología, en cambio, siguen abiertos.

El día 12 de enero de 1956, en su ceremonia de retiro organizada por la Universidad de Chile, Amanda Labarca reflexionó:

Como en toda vida, en la mía hay innúmeros fracasos y algunos logros. Generalmente, los éxitos que me aplauden no son los que aprecio más. Porque yo solamente sé cuál fue la profundidad de mi anhelo, la envergadura de mi ideal y cuán lejos quedaron mis realizaciones, pobres realizaciones, de alcanzarlos. El aplauso de los demás va mezclado al dolor propio: dolor de no haber podido responder en la amplitud soñada, dolor de verse obligada en la faena diaria a verter energías en muchos intrascendentes moldes. He intentado, es cierto, ayudar a quienes me rodean

---

\* Este artículo deriva de la tesis de Magister del autor.

<sup>1</sup> Varios trabajos analizan estas áreas, entre ellos destacan: Catharine Manny Paul, *Amanda Labarca H.: Educator to the Women of Chile. The Work and Writings of Amanda Labarca H. in the Field of Education in Chile* (México: Centro Intercultural de Documentación, 1969); Luis Humberto Mardones Ramírez, “Las ideas educacionales de Amanda Labarca (Tesis exploratoria)” (Tesis de Magister, Santiago, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1976); Emma Salas Neumann, *Amanda Labarca. Dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena* (Santiago: Ediciones Mar del Plata, 1996).

<sup>2</sup> Gonzalo Salas, Rodolfo Mardones, Miguel Gallegos, y Fernando Ponce P. “Amanda Labarca (1886-1975) y sus referencias psicológicas en el contexto educativo en Chile”, *Universitas Psychologica* 13, núm. 5 (2014): 2059-2068. <https://doi.org/doi:10.11144/Javeriana.upsy13-5.alrp>; M. Victoria. Peralta Espinosa, *Amanda Labarca y la educación de la primera infancia* (Santiago: Universidad Central, 2021); Gonzalo Salas y Edda Hurtado, eds., *Amanda Labarca. Lectora, escritora y crítica* (La Serena: Nueva Mirada Ediciones, 2022); Gonzalo Salas, Juan David Millán, Matías G. Flores, Gabriela Albornoz, José Ramos-Vera y María Inés Winkler. “The Literary in Amanda Labarca: A Philosophical-Political Project”, *Bajo Palabra, Revista de Filosofía ÉPOCA* N°II, núm. 32 (2023): 151-170. <https://doi.org/10.15366/bp2023.32.008>.

a vivir una existencia dichosa, he intentado honrar mi profesión, servir a mi país; ser leal a mis ideales; pero ni la voluntad ni el talento me han alcanzado para realizar la obra que yo soñaba...<sup>3</sup>

¿Qué explica el tono melancólico en este discurso? ¿Cuáles fueron aquellos anhelos, ideales y sueños que Amanda Labarca no logró realizar? El presente artículo busca dar luces de una de sus áreas de trabajo menos conocidas pero presente a lo largo de toda su carrera: la extensión universitaria.<sup>4</sup> A través de una investigación histórica, basada en análisis de archivos (transcripciones de reuniones, conferencias, discursos y entrevistas a medios de comunicación e historia oral y cartas) y fuentes secundarias (libros y artículos), buscaré dar cuenta de sus principales contribuciones al concepto de extensión universitaria, hoy considerado como la tercera misión universitaria.

El concepto de extensión universitaria, polisémico y ambiguo, ha tenido diferentes expresiones a lo largo de la historia.<sup>5</sup> En este estudio, siguiendo a Cano Menoni, más allá de una definición normativa, entenderé extensión universitaria como un “proceso político-social universitario [...] históricamente construido (y disputado) de la relación entre la universidad y la sociedad con implicaciones políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas”.<sup>6</sup> De esta forma, el artículo da cuenta del modo particular en que este proceso político social universitario se expresó en el caso de Amanda Labarca y nos invita a pensar los desafíos contemporáneos de la extensión universitaria, hoy llamada en Chile vinculación con el medio.

El artículo se estructura en tres secciones: una síntesis de la obra extensionista de Labarca, tres contribuciones manifiestas y tres contribuciones latentes. Utilizo la clásica distinción entre lo manifiesto y lo latente, desarrollada por Merton para el análisis estructural

---

<sup>3</sup> Universidad de Chile, “Homenaje de la Universidad de Chile a Amanda Labarca [1956]”. En *Amanda Labarca. Una Antología Feminista*, ed. Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones (Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 2019), 626.

<sup>4</sup> El presente trabajo se suma a lo realizado por: Cecilia Sánchez, “Amanda Labarca y la extensión de la ciudadanía”. *Anales de la Universidad de Chile*, Edición especial con motivo del Bicentenario de la República (2010). <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2010.3073>; Francisco Brown Cabrera, “‘La universidad que no vibra con el medio social es una cosa muerta’: extensión cultural y Escuelas de Temporada en la Universidad de Chile (1932-1952)”, (Tesis de Pregrado, Santiago, Universidad de Chile, 2018); Ximena Póo Figueroa, “La universidad abierta de Amanda Labarca”, en *Amanda Labarca. Una antología feminista*, 166-170, ed. Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones. Santiago: Editorial Universitaria, 2019.

<sup>5</sup> Gonzalo Serna Alcántara, “Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén”, *Revista Iberoamericana de Educación* 43, núm. 3 (2007): 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4332324>; Humberto Tommasino y Agustín Cano, “Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias”, *Universidades* 67, núm. 67 (2016): 7-24. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2016.67.395->

<sup>6</sup> Agustín Cano Menoni, *Cultura, nación y pueblo: la extensión universitaria en la UNAM (1910-2015)*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México, 2019, 19.

funcionalista,<sup>7</sup> con la intención de distinguir aquellos elementos más explícitos en la obra de Labarca de aquellos anhelos menos evidentes e internalizados, pero a la vez más originales. Concluyo identificando preguntas y desafíos para quienes hoy realizan proyectos de extensión universitaria.

### Síntesis de su obra extensionista

En 1907, Labarca participó en una de las primeras Conferencias de Extensión Universitaria en la Universidad de Chile, presentando una revisión de la literatura española contemporánea.<sup>8</sup> En 1910, impulsó la creación de cursos de extensión universitaria y secundaria a través de una reforma a las Conferencias Populares de la Asociación de Educación Nacional (AEN), realizadas en colaboración con la Universidad de Chile.<sup>9</sup> En 1913, dictó un curso de extensión universitaria sobre las actividades femeninas en Estados Unidos, luego publicado como libro.<sup>10</sup> Todo esto, antes de ser nombrada profesora en la Universidad de Chile en 1922.<sup>11</sup>

Ya como profesora, impartió clases en la Universidad Popular Lastarria de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile<sup>12</sup> y en 1927 realizó una versión piloto de las Escuelas de Verano.<sup>13</sup> Fue exonerada de su cargo en la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931), para luego recuperar su participación en la Universidad de Chile en 1933 como representante del Presidente de la República al Consejo Universitario. Esto coincidió con el rectorado de Juvenal Hernández (1933-1953), considerado el período más fructífero de la extensión universitaria de la Universidad de Chile.<sup>14</sup>

<sup>7</sup> Robert K. Merton, *On Social Structure and Science* (Chicago: The University of Chicago Press, 1996).

<sup>8</sup> Amanda Labarca, *Impresiones de juventud* (Santiago: Imprenta Cervantes, 1909).

<sup>9</sup> Amanda Labarca, “Proyecto de Cursos de Estension Secundaria i Universitaria”, *La Revista Pedagógica. Publicación Mensual de la Asociación de Educación Nacional*. 7, núm. 1, marzo de 1911: 22-27. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b2877082&view=1up&seq=30>

<sup>10</sup> Amanda Labarca, “Actividades Femeninas en Estados Unidos [1914]”, en *Amanda Labarca. Una antología feminista*, 215-299, ed. Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones. Santiago: Editorial Universitaria, 2019.

<sup>11</sup> *La Nación*, “En honor de la señora Amanda Labarca (Noticia publicada en el diario La Nación del 29 de noviembre de 1922)”, en *Amanda Labarca. Una antología feminista*, 205-211, ed. Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile. Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 2019.

<sup>12</sup> Felipe Montoya, Antonio Olivares, Romina Oñate, y Carolina Riquelme, *Educación mutua y libre: Experiencias educativas estudiantiles de la Universidad de Chile* (Santiago: Archivo y Centro de Documentación Fech, 2017).

<sup>13</sup> Las Escuelas de Verano o Escuelas de Temporada se realizaban principalmente durante el verano en diferentes ciudades del país, abiertas a toda la ciudadanía sin previos requisitos académicos. Ibar Belmar, Perla “La Extensión Cultural de la Universidad de Chile y los 25 años de sus Escuelas de Temporada” (Tesis de Pregrado, Santiago, Chile, Universidad de Chile, 1960).

<sup>14</sup> Rolando Mellafe, Antonia Rebolledo y Mario Cárdenas, *Historia de la Universidad de Chile* (Santiago, Chile: Ediciones de la Universidad de Chile, 1992).

Como consejera, Labarca fundó y dirigió la primera versión de las Escuelas de Temporada en 1936,<sup>15</sup> programa que sigue implementándose hasta la fecha. En 1949 se hizo cargo del Departamento de Extensión Cultural, desde donde coordinó las secciones de Escuelas de Temporada, Misiones Culturales, Escuelas por Correspondencia, Bibliotecas Móviles, Extensión Estudiantil, Asociaciones de Amigos de la Universidad de Chile, Fotografía y Cinematografía, y Eventos y Conferencias Culturales.<sup>16</sup> En ese rol, propuso al Ministerio de Educación la creación de los Servicios Coordinados de Extensión Cultural del Estado<sup>17</sup> (que no fue implementado) y participó de varias conferencias latinoamericanas dedicadas a la extensión universitaria. Esta labor explica en parte el porqué la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria e Intercambio Cultural de 1958, organizada por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) se realizó en Santiago de Chile.

Pero Amanda Labarca fue más que una ejecutora u organizadora de proyectos de extensión. Labarca aportó a la teorización de esta tercera función universitaria. Las siguientes dos secciones presentan tres contribuciones manifiestas y tres contribuciones latentes al concepto de extensión universitaria.

### **Contribuciones manifiestas: nación, pedagogía y democracia**

Las siguientes contribuciones manifiestas aparecen de forma explícita en el trabajo y publicaciones de Amanda Labarca. Coinciden además con las características propias de la extensión universitaria en América Latina.

#### *Extensión universitaria como constructora de nación*

Labarca fue parte de una generación de educadores que articuló una crítica al sistema de educación pública chileno a inicios del siglo XX. En esa época, la educación chilena se inspiraba en el modelo alemán, que enfatizaba la disciplina, la uniformidad, la pasividad del

<sup>15</sup> Universidad de Chile, *La Escuela de Verano de 1936. Su inauguración y funcionamiento*. Prensas de la Universidad de Chile, 1936. [https://www.bcn.cl/Books/La\\_Escuela\\_de\\_Verano\\_de\\_1936/index.html#p=1](https://www.bcn.cl/Books/La_Escuela_de_Verano_de_1936/index.html#p=1).

<sup>16</sup> Amanda Labarca, “Las labores de la extensión cultural de las universidades”, *Anales de la Universidad de Chile* 95-96 (1954): 356–61.

<sup>17</sup> Amanda Labarca, “Anteproyecto presentado por la Dirección del Departamento Extensión Cultural de la Universidad de Chile, al Señor Subsecretario de Educación Pública, con el objeto de aunar las actividades que desarrollan uno u otro organismo en pro de la difusión cultural”, ed. Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile, *Boletín Informativo*, núm. 19 (1953): 1-16.

alumno y la subestimación de la formación profesional. Esta generación, con un claro componente nacionalista, presionó a favor de reformas educativas que respondieran al contexto chileno sin imitar modelos extranjeros.<sup>18</sup>

La AEN, de la cual Amanda Labarca fue “secretario jeneral [sic]”,<sup>19</sup> fue una organización cívica orientada a promover la democratización y la reforma del sistema educativo bajo los ideales de un “nacionalismo progresista”.<sup>20</sup> La AEN abogaba por una sociedad igualitaria y por la inclusión de los sectores populares a través de la idea de identidad y unidad nacionales. Compuesta principalmente por una clase media emergente, se opuso a la élite católica tradicional, que no atendía las necesidades de la población. También se distanció de posiciones revolucionarias que fomentaban el odio entre clases. Para la AEN, todas las clases debían convivir bajo la idea de patria.<sup>21</sup>

Por eso, en su propuesta de cursos de extensión de 1910, Labarca proponía un programa directamente relacionado a la realidad nacional: “Serán pues, temas preferentes los que estudien nuestros grandes problemas sociales de la actualidad, los cuales seguramente tendrán que ser resueltos por los dirigentes [sic] de todas las clases sociales i [sic] por el profesorado”.<sup>22</sup> A modo de ensayo, propuso como temas de los cursos de extensión universitaria: “Los problemas de nuestra Economía Política [...] Deficiencias de nuestra legislación [sic] [...] Desarrollo de las industrias nacionales [...] La plataforma de los distintos partidos políticos [...] Los problemas de la salubridad pública [...] Declinación del plano de moralidad social desde la guerra del Pacífico hasta el presente”.<sup>23</sup>

Las nociones de no imitar modelos extranjeros y orientar la extensión universitaria hacia los problemas nacionales serán elementos continuos en la obra de Labarca. Aparecerá en 1936, al estudiar la extensión rural de México y Estados Unidos,<sup>24</sup> y en 1949, cuando analiza el lugar de la extensión en Europa.<sup>25</sup>

<sup>18</sup> Romina Oñate Berríos, “Ser Mujer y Educadora. Análisis del discurso educativo de Amanda Labarca, Olga Poblete e Irma Salas entre 1930 y 1950” (Tesis de Pregrado, Santiago, Universidad de Chile, 2017).

<sup>19</sup> Asociación de Educación Nacional, *La Revista de la Asociación de Educación Nacional*, 3, núm. 1. Santiago, Chile (1907): 55. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b2877078&view=1up&seq=7>.

<sup>20</sup> Patrick Barr-Melej, *Reforming Chile. Cultural Politics, Nationalism, and the Rise of the Middle Class* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2001).

<sup>21</sup> Barr-Melej, *Reforming...*; Emma Salas Neumann, “La señora Amanda, mi padre y sus amigos”, *Occidente* (1995). <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/628/w3-article-207830.html>

<sup>22</sup> Labarca, “Proyecto de Cursos...”, 25.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> Amanda Labarca, *El mejoramiento de la vida campesina (México - Estados Unidos - Chile)* (San Antonio, Chile: Ediciones de la Unión Republicana, 1936), 98.

<sup>25</sup> Universidad de Chile, “Actas de las sesiones del Consejo Universitario”, *Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario. Segundo Semestre 1949*, 3, núm. 9 (1950): 78-79.

Con las Escuelas de Temporada buscó llegar a la mayor cantidad de ciudades del país, como parte de su proyecto de “descentralización de la cultura”.<sup>26</sup> Entre 1936 y 1960 se realizaron en Arica, Iquique, Chuquicamata, Antofagasta, Copiapó, La Serena, Ovalle, Valparaíso, Santiago, Rancagua, Talca, Constitución, Chillán, Temuco, Valdivia, Osorno, Puerto Montt, Ancud, Castro, Puerto Aysén, Coyhaique y Punta Arenas.<sup>27</sup> En una carta a su amiga Esther de Calvo, Labarca reflexionó: “Ello implica un trabajo grande, un planear incesante, pero no me pesa. Tengo la sensación de que estamos haciendo un verdadero bien a nuestra democracia”.<sup>28</sup> Según Galdames, discípulo y sucesor de Labarca, estos esfuerzos fueron antecedentes directos de los futuros Colegios Regionales de la Universidad de Chile.<sup>29</sup>

Otro ejemplo fue su anteproyecto de Servicios Coordinados de Extensión Cultural del Estado. Labarca declaraba: “Sería ocioso intentar una exposición sobre las conveniencias nacionales de un plan coordinado de extensión cultural [...] Lo difícil sería argumentar lo contrario”.<sup>30</sup> Con esto, Labarca buscaba articular los proyectos del Ministerio de Educación y la Universidad de Chile, ambos de carácter nacional, para evitar duplicar esfuerzos y poder llegar a más ciudades y a más sectores sociales.

### *Extensión universitaria como acción pedagógica*

En la pedagogía de Amanda Labarca, muy influenciada por John Dewey, la educación tenía el reto de contribuir a la sociedad, que estaba cambiando rápidamente debido a los efectos de la revolución industrial. Las escuelas tenían un papel social en la promoción y la práctica de la democracia y en la contribución al crecimiento económico a través de la educación económica o profesional de los estudiantes y sus familias.<sup>31</sup>

<sup>26</sup> Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile, ed., “Informe Mensual de Extensión Cultural”, *Boletín Informativo*, núm. 16 (enero de 1953): 3.

<sup>27</sup> Ibar Belmar, “La extensión cultural...”, 46.

<sup>28</sup> Amanda Labarca H, “Amanda Labarca. UNESCO trip to Havana”, Carta, 21 de septiembre de 1950, 7a:169, de Calvo, Esther Neira, papers en Georgetown University Manuscripts Repository.

<sup>29</sup> Francisco Galdames, “Perfil humano de la educadora Amanda Labarca”, *Revista de la Universidad de Chile* 1, núm. 37 (1976): 4-5.

<sup>30</sup> Labarca, “Anteproyecto presentado por...”, 12.

<sup>31</sup> Jaime Caiceo Escudero, “Amanda Labarca: su preocupación por la literatura, la educación y la mujer”, *Revista HISTEDBR On-line* 64 (2015): 4-20; Nicolás Cruz, Paula Jiménez y Pilar Aylwin, “Amanda Labarca: bases para una propuesta educacional”. En *Bases para una política educacional*, de Amanda Labarca (Santiago, Chile: Cámara Chilena de la Construcción, Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Bibliotecas y Museos, 2011), ix-xliii.

Las universidades, del mismo modo, debían contribuir a la sociedad. Para Labarca la educación superior, a contracorriente del modelo chileno de la época que suponía la universidad como espacio para las élites,<sup>32</sup> era:

aquella que aspira a cubrir las necesidades culturales, los intereses y aptitudes de los adultos. Quienes han realizado estudios sistemáticos ingresan a las aulas clásicas de las Facultades; a los otros, a los que no han podido, sobre todo por circunstancias económicas proseguir cursos regulares, se les ofrecen las amplísimas posibilidades que les brindan los cursos de extensión universitaria.<sup>33</sup>

Entonces, la extensión universitaria era una forma de cumplir un rol social con todos los adultos, pero se enfocaba en aquellos que no podían acceder a la educación formal de la universidad. En 1953, Labarca sintetiza: “La Extensión Universitaria es hoy día una de las formas modernas de la Educación de Adultos. No es la única, pero sí, la de radio más vasto y de posibilidades más variadas”.<sup>34</sup>

Esta definición de extensión como acción pedagógica orientada adultos, cabe mencionar, fue producto de una evolución del propio pensamiento de Labarca. En 1907, en su primera conferencia de extensión, su intención era más que nada “dar a conocer” su propia experiencia, en un formato más ameno, pero igualmente expositivo.<sup>35</sup> En 1910, en cambio, criticaría las conferencias aisladas por su escaso valor pedagógico y, en cambio, propuso: “combinar el método espositivo [*sic*] puro con el socrático; al final de cada curso el conferencista daría un resumen de toda la materia tratada i [*sic*] estaría obligado a satisfacer las dudas y responder las preguntas que los asistentes quisieran hacer”.<sup>36</sup>

Este giro a lo dialógico se observa también en su propuesta de reforma a la educación rural en Chile con la creación de “misiones” ambulantes encargadas de la educación de adultos, en armonía con el medio. En el plan, Labarca describe:

Tendrían las misiones su asiento en la escuela Normal de la región. De allí partirían en gira hasta los poblachos más solitarios. Llevarían ciencia y técnicas nuevas, y traerían conocimientos de las realidades. Investigarían la forma de vida de las gentes, auscultarían en la existencia misma, sus anhelos primordiales: dirían cómo y de qué manera la enseñanza rural habría de armonizarse con el medio para servirlo con un ritmo más seguro y poderoso.<sup>37</sup>

<sup>32</sup> Julio Labraña y José Joaquín Brunner, “La universidad chilena en el contexto del capitalismo académico: una interpretación sociohistórica”, *Revista mexicana de investigación educativa* 26, núm. 90 (2021): 935-957.

<sup>33</sup> Universidad de Chile, “Actas de las sesiones del Consejo Universitario”, 77.

<sup>34</sup> Labarca, “Las labores de...”, 360.

<sup>35</sup> Labarca, *Impresiones...*

<sup>36</sup> Labarca, “Proyecto de cursos...”, 24.

<sup>37</sup> Labarca, *El mejoramiento...*, 185.

Si bien su propuesta no se implementó, sí logró impulsar Misiones Culturales como parte de la extensión universitaria de la Universidad de Chile. La primera fue realizada en 1938 en Los Ángeles<sup>38</sup> y en 1953 aparecen como una sección permanente del Departamento de Extensión Cultural dirigido por Labarca: “La Misión Cultural tiene como base una serie de conferencias y se complementa con conciertos, documentales cinematográficos y exposiciones fotográficas, en general de índole chilena. Al éxito de estas Misiones coadyuvan los Delegados de Extensión Cultural e instituciones sociales y educativas de las zonas visitadas”.<sup>39</sup>

Entendida como educación de adultos, la extensión universitaria permitía que la universidad cumpliera su rol social más allá de los estudiantes regulares. Además, para Labarca, fue un espacio donde pudo desplegar su proyecto pedagógico. En una entrevista publicada en 1971, la periodista Gevert Parada le preguntó si alguna vez logró poner en práctica su proyecto educativo, a lo que Labarca responde, “Sólo en parte, en las Escuelas de Verano”.<sup>40</sup>

#### *Extensión universitaria como democratización de la universidad y de la sociedad*

En una historia oral inédita realizada por Sehlinger, Labarca reflexiona sobre los motivos principales de sus labores de extensión universitaria:

El objetivo de estas actividades era la de quitarle a la Universidad de Chile el carácter de claustro, hacerla más accesible a las necesidades del pueblo. Queríamos entonces llevar la palabra universitaria a las capas sociales todavía indigentes [...] Queríamos una democratización de la universidad y por medio de las escuelas de verano no solo lo conseguimos en parte aquí, en Chile, sino en los países limítrofes donde se imitó esta iniciativa.<sup>41</sup>

Este ímpetu sintonizaba con un proyecto político democratizador más amplio. Más adelante, Labarca complementa:

<sup>38</sup> Moisés Mussa Battal, “Dos decenios de difusión cultural en Chile”. En *Función y alcance de las Escuelas de Temporada. 20 años de labor de las Escuelas de Temporada de la Universidad de Chile*, de Universidad de Chile, Departamento de Extensión Cultural (Editorial Universitaria, 1954), 45-85.

<sup>39</sup> Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile, ed., “Edición dedicada a la Sección Misiones Culturales y Conferencias”, *Boletín Informativo*, núm. 18 (abril de 1953): 1.

<sup>40</sup> Lucía Gevert Parada, “Amanda Labarca: ‘Me hiere y disgusta la violencia’”, *El Mercurio*, 5 de diciembre de 1971. Irvén Paul y Catharine M. Paul Papers, RG 484, Presbyterian Historical Society, Philadelphia, Pennsylvania.

<sup>41</sup> Peter J. Sehlinger, “Entrevista con la señora Amanda Labarca. 7 de septiembre de 1970”, en *Chile, a Self-Portrait. Oral history interviews with Eduardo Frei, Volodia Teitelboim, Jacques Chonchol, Benjamín Matte, Ricardo Donos and Amanda Labarca*, vol. 4, s. f., 9-10.



Coincidió esto en el año veinte con la ascensión al poder del Presidente don Arturo Alessandri, que también hizo democratizar el aparato burocrático del país y que se hizo durante algún tiempo paladín de las ideas jóvenes. De manera que al representarlo yo en el cargo de directora de las escuelas de temporada, [...] no hacía sino traducir en los campos educativos lo que se estaba tratando de forjar en los campos administrativos y educativos del estado.<sup>42</sup>

En esta perspectiva democratizante, dos actores fueron claramente relevantes para Amanda Labarca: las mujeres y los ‘semiletrados’. Por un lado, para Labarca y otras feministas de la época, la educación era una herramienta para promover la emancipación de la mujer a través de la independencia económica del hombre.<sup>43</sup> Por tanto, la extensión universitaria era una estrategia más de las feministas para expandir poder y conocimiento a más mujeres. Si bien las mujeres podían ingresar a la Universidad de Chile desde 1877, no existían suficientes alternativas para finalizar la enseñanza secundaria. En un texto dedicado al estudio de la educación de la mujer en Chile, Labarca indica: “Hasta cierto punto, los ‘Institutos Culturales’, los servicios de educación de adultos y las escuelas de verano de las universidades cubren este vacío, mientras que las mujeres se muestran más dispuestas que los hombres a asistir a clases, conferencias, eventos artísticos, exposiciones, etc.”.<sup>44</sup>

Por otro lado, Labarca fue crítica de cómo se implementó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria pues, si bien se habrían logrado avances en alfabetización, todavía existía un porcentaje elevado de abandono de la escuela primaria y secundaria.<sup>45</sup> Esta situación dejaba un segmento de semi—letrados que al saber leer y escribir tenían derecho a votar, pero al no completar sus estudios primarios o secundarios quedaban, según Labarca: “fácil presa de la propaganda política que él [el latifundista] o cualquier otro deseen efectuar”.<sup>46</sup> La extensión universitaria se justificaría, en parte, porque: “En una democracia, la educación de esta gran masa es de asunto de gran importancia”.<sup>47</sup> Esto último coincide en parte con el pensamiento político y social del Partido Radical, que consideraba la educación como un elemento

<sup>42</sup> *Ibid.*, 11.

<sup>43</sup> Oñate Berríos, “Ser mujer y...”.

<sup>44</sup> “To some extent the gap is filled by the ‘Cultural Institutos’, and the adult education services and the summer schools of the universities, while women show themselves readier than men to attend classes, lectures, artistic events, exhibitions, etc.” Labarca H., Amanda. “Women and Education in Chile”. En *Women and Education*, ed. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, France, 1953, 80 [traducción propia].

<sup>45</sup> Amanda Labarca, *Realidades y problemas de nuestra enseñanza* (Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 1953).

<sup>46</sup> *Ibid.*, 114.

<sup>47</sup> Universidad de Chile, “Actas de las sesiones del Consejo Universitario”, 79.

fundamental en la constitución de una amplia clase media, que sostendría una democracia sana.<sup>48</sup>

En su ceremonia de retiro, Labarca entrega dos metáforas que sintetizan la relevancia de la extensión universitaria a la democracia:

Amigos y compañeros, las empresas difusoras de las universidades son, a la vez, sus fuerzas de avanzada y sus fuerzas de protección. Llenan el foso que separa a los intelectuales de las masas menos cultas; permiten que el iletrado comprenda el lenguaje que habla el erudito; que el hombre de trabajo entienda los desvelos del hombre de ciencias; que el ciudadano se dé cuenta del porqué de los dictados de sus gobernantes y acepte participar de esa disciplina consciente y voluntaria que es la única base saludable de las democracias. [...] Sin tal obra de aproximación, sin tal entendimiento, las democracias vacilan, bambolean y en su ignorancia y simplicidad concluyen por esperar su salvación y progreso, no de las voluntades y energías mancomunadas de todos, sino del milagro, del hombre milagroso [...] Y son las universidades, las que representan el cogollo florecido de la cultura, las primeras en sucumbir cuando la democracia desfallece: a ella se le arrancan sus mejores catedráticos; a ella se le priva de esa libertad de pensamiento y de palabra, única savia fecunda en el proceso de creación cultural.<sup>49</sup>

En un contexto latinoamericano de debilitamiento de las democracias y emergencia de demagogias y dictaduras, la extensión universitaria permitía al mismo tiempo democratizar la sociedad y proteger a la universidad.

### **Contribuciones latentes: innovación y disputa, objeto de estudio y diálogo global**

Las tres contribuciones manifiestas se suman, con matices, a los elementos característicos de la historia de la extensión universitaria latinoamericana.<sup>50</sup> Junto a ellas, las siguientes tres contribuciones latentes, que son más difíciles de percibir e implícitas en la obra de Labarca, constituyen aportes originales de Amanda Labarca a esta tercera misión de la universidad.

#### *Extensión universitaria como zona de innovación y disputa*

<sup>48</sup> Véase Amanda Labarca, “Apuntes para estudiar la clase media en Chile”, ed. Universidad de Concepción, *Revista Atenea*, núm. 500 (2009): 337-350; Barr-Melej, *Reforming...*

<sup>49</sup> Universidad de Chile, “Homenaje de la Universidad de Chile a Amanda Labarca [1956]”, 625.

<sup>50</sup> Luz Gómez de Mantilla y Sandra Figueroa Chaves, “Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria: aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas”, *Ciencia Política* 6, núm. 12 (2011).

Labarca narra en una carta dirigida a Juan Mujica, diplomático y amigo, las razones tras la decisión de dejar su cargo en la ONU (1948-1949) para volver a trabajar en la Universidad de Chile:

lo que me ha atraído a volver a la faena pedagógica universitaria es precisamente eso: la posibilidad de crear, de arriesgarse [sic], de dar ese salto en el ignoto futuro en donde tanto puede recibir uno la satisfacción del éxito, como el desengaño y el fracaso. Pero llega el momento en que uno prefiere esa actitud creadora a cualquier sillón en que cómodamente se hunde a esperar la muerte.<sup>51</sup>

La Universidad de Chile y la extensión universitaria fueron un laboratorio para sus ideas. A partir de esta experimentación Labarca perfeccionó su teorización y proyectos y abrió espacios a programas innovadores y colaboraciones tanto en la universidad como en el territorio. Brown Cabrera describe esto como la “fuerza centrípeta” de las Escuelas de Temporada.<sup>52</sup> En 1953, Labarca reseña: “Tanto las Escuelas de Temporada como las Misiones tratan de dejar en el terreno organismos autónomos que sigan trabajando en las faenas culturales”.<sup>53</sup>

Sin embargo, este carácter innovador y catalizador, generó a su vez resistencias. En la misma carta a Mujica, Labarca señala: “Claro está que tal labor de pionero atrae todas las críticas de los que prefieren la rutina a la innovación y sobre todo de aquellos que no se detienen a meditar sino a apasionarse en pro o en contra antes de comprender el alcance del experimento”.<sup>54</sup> Esta resistencia se puede observar a lo largo de toda la experiencia extensionista de Labarca.

En 1907, su conferencia de extensión causó un escándalo y dificultó su progreso profesional al comentar la obra de Felipe Trigo, un escritor español que abordaba el erotismo en sus novelas.<sup>55</sup> El piloto de las Escuelas de Temporada de 1927 no contó con el apoyo de la Universidad de Chile y fue discontinuado tras la persecución política a Labarca.<sup>56</sup> En 1936, en la primera versión de las Escuelas de Temporada existía una desconfianza general por parte de

<sup>51</sup> Amanda Labarca, “Carta a Juan Mujica de la Fuente Bilbao, España”, 24 de febrero de 1950. <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:317288>.

<sup>52</sup> Brown Cabrera, “‘La universidad que no vibra con el medio social es una cosa muerta’: extensión cultural y Escuelas de Temporada en la Universidad de Chile (1932-1952)”, 57.

<sup>53</sup> Labarca, “Las labores de...”, 359. Uno de estos organismos fueron las Sociedades de Amigos de la Universidad de Chile.

<sup>54</sup> Labarca, “Carta a Juan Mujica...”.

<sup>55</sup> “Feminismo por excelencia”, *Revista Ercilla*, enero de 1975. <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/628/w3-article-285444.html>.

<sup>56</sup> Ibar Belmar, “La extensión cultural...”.

colaboradores y algunos profesores ante la posibilidad de éxito.<sup>57</sup> En 1949, fue confrontada por Juan Gómez Millas, en ese tiempo decano de la Facultad de Filosofía y Educación, en la sesión del 31 de agosto del Consejo Universitario, ante lo cual Labarca realizó una presentación en defensa de la extensión universitaria el 7 de septiembre de ese mismo año.<sup>58</sup>

La contribución latente está en entender que junto con la innovación propia de la extensión siempre existirá una disputa. Pero esa disputa fue entendida no como un freno, sino como una forma de nutrir y mejorar el trabajo. En su ceremonia de retiro, Labarca sintetiza: “nunca me ha faltado, junto al gratisimo estímulo de mis amigos, ese fermento ácido necesario y eficaz de contradictores y críticos que me han repetido -como al esclavo romano- acuérdate que eres mujer, que eres humana y, por tanto, llena de infinitas imperfecciones. A todos ellos los asocio de todo corazón en este homenaje”.<sup>59</sup>

### *Extensión universitaria como objeto de estudio*

Una de las herramientas utilizadas por Labarca en esta disputa fue el estudio sistemático de la extensión universitaria. En su trayectoria, observo cuatro expresiones de esta contribución.

En primer lugar, incorporó la extensión universitaria en los análisis del sistema educativo nacional. En su clásico *Historia de la enseñanza en Chile*, Labarca dedicó una sección especial a la educación superior y, dentro del análisis de la Universidad de Chile, una subsección dedicada a las Escuelas de Temporada y difusión cultural.<sup>60</sup> En *Realidades y problemas de nuestra enseñanza*, Labarca expandió la subsección a una de Extensión Cultural incluyendo varios programas de la Universidad de Chile, y una sección específica dedicada a las universidades populares.<sup>61</sup> Esto, aunque pueda parecer mínimo, es difícil de encontrar en textos actuales sobre educación en Chile.

En segundo lugar, el registro sistemático de las Escuelas de Temporada, su número de asistentes, número de cursos, número de profesores, y profesiones de los asistentes.<sup>62</sup>

<sup>57</sup> Amanda Labarca, “Informe presentado por la señora Amanda Labarca H., acerca del funcionamiento de la Escuela de Verano”, ed. Universidad de Chile, *Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario*, 3, núm. 6 (1936): 199-207; Universidad de Chile, *La escuela...*

<sup>58</sup> Universidad de Chile, “Actas de las sesiones del Consejo Universitario”, 45-85.

<sup>59</sup> Universidad de Chile, “Homenaje de la Universidad de Chile a Amanda Labarca [1956]”, 622.

<sup>60</sup> Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile* (Santiago de Chile: Publicaciones de la Universidad de Chile, 1939), 348-350.

<sup>61</sup> Labarca, *Realidades...*, 67-71 y 80-82.

<sup>62</sup> Amanda Labarca, “Informe presentado por la señora Amanda Labarca H., acerca del funcionamiento de la Escuela de Verano”; Labarca, *Realidades...*; Ibar Belmar, “La extensión cultural...”.

En tercer lugar, Labarca desarrolló visitas en terreno a los programas que consideraba relevantes, lo que era acompañado muchas veces de reportes proto-etnográficos o de crónicas. Esto se observa en la visita a las misiones culturales de México, el Colegio de Estudios Generales de Columbia University y la educación extramuros de Oxford University.<sup>63</sup> Una crónica de la organización de las Escuelas de Temporada puede observarse en uno de los Boletines Informativos del Departamento dirigido por Labarca en 1953.<sup>64</sup>

Por último, el incentivo al estudio del caso de las Escuelas de Temporada a través de un concurso público al celebrarse los veinte años de trayectoria. Labarca y el Departamento de Extensión Cultural recibieron 46 ensayos de 12 países,<sup>65</sup> que tras una selección, fueron publicados como libro.<sup>66</sup>

En este ámbito, Labarca fue una adelantada en la investigación en extensión universitaria y se constituye como una inspiración para quienes nos dedicamos al estudio contemporáneo de esta función universitaria.

### *Extensión universitaria como diálogo global*

Junto a la connotación nacional, el proyecto de extensión universitaria de Labarca consideraba una dimensión explícitamente global. Tres estrategias se observan en su trayectoria.

En primer lugar, la inspiración en programas extranjeros, pero sin imitar a ninguno. Es más, criticó a todos aquellos que intentaron replicar las recetas extranjeras en el contexto chileno. Para Labarca, los programas debían basarse en las necesidades locales. En este sentido, si bien existían otras Escuelas de Temporada en América Latina y Estados Unidos, ellas se realizaban con fines más turísticos o de recuperación de créditos por estudiantes regulares.<sup>67</sup> En cambio, las dirigidas por Labarca se caracterizaban por una educación general, técnica y abierta a toda la ciudadanía.

<sup>63</sup> Labarca, *El mejoramiento...*; Amanda Labarca, “Universidades Norteamericanas de Hoy”, ed. Universidad de Chile, *Boletín Informativo de la Universidad de Chile* 12 (1947): 61-65; Amanda Labarca, “Enseñanza Universitaria Extramuros”, *El Mercurio*, 9 de septiembre de 1956.

<sup>64</sup> Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile, ed., “Crónica: ¿Cómo se forma una Escuela de Temporada?”, *Boletín Informativo*, núm. 20 (1953): 20-22.

<sup>65</sup> Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile, *Boletín Informativo*, núm. 27 (septiembre-octubre 1954).

<sup>66</sup> Universidad de Chile, *Función y alcance de las escuelas de temporada. 20 años de labor de las escuelas de temporada de la Universidad de Chile* (Santiago, Chile: Ediciones Universidad de Chile, 1954).

<sup>67</sup> Universidad de Puerto Rico, Departamento de Coordinación de las Escuelas de Temporada de la Unión de Universidades Latinoamericanas, ed., “Información sobre la primera mesa redonda de las escuelas de temporada de la Unión de Universidades Latinoamericanas”, mayo de 1952, Acervo virtual Henning Jensen Pennington, <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/1664>.

En segundo lugar, el panamericanismo. Su panamericanismo respondía a una crítica al pensamiento eurocéntrico de otros intelectuales de la época y a la importancia de crear una cultura y una identidad en los países latinoamericanos. Las Escuelas de Temporada ofrecieron becas a estudiantes y profesores de todo el continente. Un representante de estos estudiantes extranjeros, en 1938, agradece “la adivinación americanista de la gran mujer chilena Amanda Labarca [...] Amanda Labarca figura en la galería de las mujeres ilustres de América”.<sup>68</sup> Además, narra el impacto para otros países latinoamericanos: “la Universidad de Chile [...] ha despertado en todos los aquí presentes una nueva sensibilidad y el embozo de una mística por la cual tendremos al fin trascendencia, en los inventarios económicos y culturales del mundo”.<sup>69</sup>

En tercer lugar, la promoción de la institucionalización de la extensión universitaria en otros países. Labarca fue influyente en el Primer y Segundo Congreso de Universidades Latinoamericanas de 1949 y 1953 de la UDUAL y participó de la Primera Mesa Redonda de Escuelas de Temporada de 1952. Viajó por varios países de la región e incluso en algunos eventos Labarca representó a esos países en los encuentros latinoamericanos. Sus trabajos y presentaciones forman parte de los cimientos de lo que hoy se entiende por extensión universitaria en América Latina. Esta estrategia de aunar esfuerzos entre varios países simultáneamente se asemeja a la estrategia internacionalista de las feministas en América Latina en inicios del siglo XX, entre quienes también destacaba Labarca.<sup>70</sup>

Esta contribución latente da pistas de cómo navegar el diálogo global hoy, en un momento en que la tercera misión universitaria vuelve a tomar relevancia en el mundo a propósito de los desafíos de la llamada sociedad del conocimiento.

## Conclusiones

Si bien su obra fue vasta y sus contribuciones notables, Labarca claramente no estaba satisfecha con lo logrado. Tampoco estaba convencida de que su labor permitiría asegurar continuidad una vez jubilada. En su ceremonia de retiro, Amanda Labarca, reflexionó:

---

<sup>68</sup> Arango Ferrer, “La voz del Dr. Arango Ferrer. Discurso que pronunció como representante de los alumnos extranjeros en la clausura de los Cursos de Verano de la Universidad de Chile, el 29 de enero de 1938”, *Repertorio Americano*, 5, 35, núm. 837 (5 de febrero de 1938): 68.

<sup>69</sup> *Ibid.*, 69.

<sup>70</sup> Francesca Miller, *Latin American Women and the Search for Social Justice* (Hanover: University Press of New England, 1991).

Si oteamos nuestras vidas desde lo alto de los siglos, qué diminutas aparecen y qué breves y qué sin trascendencia. ¿Qué corazón va a latir más de prisa en cien, en cincuenta años más por lo que hoy hemos gozado, sufrido y esperado? A nadie servirán de lección ni de consuelo mis experiencias de joven que al enfrentar por vez primera el torbellino de mis propias y las ajenas pasiones, agonizaba de dolor. No servirán a nadie...<sup>71</sup>

Sin embargo, al analizar sus contribuciones manifiestas y latentes podemos concluir exactamente lo opuesto a este comentario. Las contribuciones manifiestas de Amanda Labarca permiten poner a Chile en el contexto de la extensión universitaria latinoamericana. Sus contribuciones latentes van más allá y la sitúan como referente global en el ejercicio de conectar las universidades con los desafíos sociales.

Su obra y contribuciones nos invitan hoy a repensar el rol de académicos, académicas y estudiantes en los desafíos contemporáneos. Para el caso chileno, las siguientes preguntas emergen de sus contribuciones manifiestas: ¿De qué manera las universidades construyen nación en el actual contexto de cambio constitucional? ¿Cuál es el proyecto pedagógico presente en el nuevo concepto de vinculación con el medio? ¿En qué medida la universidad aporta a la democracia en el contexto de reemergencia de propuestas extremo conservadoras y antidemocráticas?

Y a nivel latinoamericano,<sup>72</sup> a partir de sus contribuciones latentes, ¿Cuáles son las innovaciones de los actuales proyectos de extensión? ¿A qué disputas nos enfrentamos al realizarlos? ¿De qué manera estamos estudiando la extensión? ¿Cómo la conectamos con el debate general de la educación? ¿Cómo aprendemos de experiencias de otros países? ¿Qué proyecto de diálogo global estamos promoviendo en un contexto donde las fronteras del diálogo académico se han abierto, aunque se mantengan lógicas neocoloniales?

Se puede y debe seguir profundizando el análisis de la concepción de nación, democracia, pedagogía, feminismo y panamericanismo de Amanda Labarca.<sup>73</sup> Seguir estudiando su participación en la extensión universitaria complementará ese desafío mayor de recuperar el legado de una de las mujeres chilenas más relevantes del siglo XX.

<sup>71</sup> Universidad de Chile, “Homenaje de la Universidad de Chile a Amanda Labarca [1956]”, 625.

<sup>72</sup> Hoy en nuestro continente la extensión universitaria se presenta en distintas formas y nombres. Véase Agustín Cano Menoni y Matías G. Flores, “Tendencias de la extensión universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales”, *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 10 (junio de 2023): 36-53, <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.5>.

<sup>73</sup> Sugiero revisar las reflexiones de académicas de la Universidad de Chile en Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile, ed., *Amanda Labarca. Una antología feminista* (Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 2019).

### Agradecimientos

Agradezco a ANID y Fulbright Chile por otorgarme la beca “Beca de Doctorado Igualdad de Oportunidades” N°56180012. También al Archivo Central Andrés Bello, Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile, Archivo Histórico Nacional de Chile, Biblioteca Nacional de Chile, Presbyterian Historical Society de Philadelphia, Georgetown University Library, New York Public Library y al Cornell University Library Interlibrary Loan (ILL). Esta investigación contó con financiamiento de la Graduate School, Einaudi Center, y Latin American and Caribbean Studies Program de Cornell University. Agradezco a las y los colegas, historiadores y archiveros que facilitaron el acceso a las fuentes primarias.

### Bibliografía

- Asociación de Educación Nacional. *La Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Vol. 3. 1. Santiago, Chile, 1907. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b2877078&view=1up&seq=7>.
- Barr-Melej, Patrick. *Reforming Chile. Cultural politics, nationalism, and the rise of the middle class*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2001.
- Brown Cabrera, Francisco. “‘La universidad que no vibra con el medio social es una cosa muerta’: extensión cultural y Escuelas de Temporada en la Universidad de Chile (1932-1952)”. Bachelor Thesis, Universidad de Chile, 2018.
- Caiceo Escudero, Jaime. “Amanda Labarca: Su preocupación por la literatura, la educación y la mujer”. *Revista HISTEDBR On-line* 64 (2015): 4-20.
- Cano Menoni, Agustín, y Matías G. Flores. “Tendencias de la Extensión Universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales”. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 10 (junio de 2023): 36-53. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.5>.
- Cano Menoni, Agustín. *Cultura, nación y pueblo: la extensión universitaria en la UNAM (1910-2015)*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México, 2019.
- Cruz, Nicolás, Paula Jiménez, y Pilar Aylwin. “Amanda Labarca: bases para una propuesta educacional”. En *Bases para una política educacional*, de Amanda Labarca H., ix-xliii. Santiago, Chile: Cámara Chilena de la Construcción, Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Bibliotecas y Museos, 2011.
- Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile, ed. “Crónica: ¿Cómo se forma una Escuela de Temporada?” *Boletín Informativo*, núm. 20 (1953): 20-22. Archivo Central Andrés Bello.



- Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile, ed. “Edición dedicada a la Sección Misiones Culturales y Conferencias”. *Boletín Informativo*, núm. 18 (abril de 1953). Archivo Central Andrés Bello.
- Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile, ed. “Informe Mensual de Extensión Cultural”. *Boletín Informativo*, núm. 16 (enero de 1953): 1-23. Archivo Central Andrés Bello.
- Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile. *Boletín Informativo*, Septiembre-Octubre, núm. 27 (1954).
- Ferrer, Arango. “La voz del Dr. Arango Ferrer. Discurso que pronunció como representante de los alumnos extranjeros en la clausura de los Cursos de Verano de la Universidad de Chile, el 29 de enero de 1938”. *Repertorio Americano*, 5, 35, núm. 837 (5 de febrero de 1938): 4.
- Galdames, Francisco. “Perfil humano de la educadora Amanda Labarca”. *Revista de la Universidad de Chile* 1, núm. 37 (1976): 4-5.
- Gevert Parada, Lucía. “Amanda Labarca: ‘Me hiere y disgusta la violencia’”. *El Mercurio*, 5 de diciembre de 1971. Irvén Paul and Catharine M. Paul Papers, RG 484, Presbyterian Historical Society, Philadelphia, Pennsylvania.
- Gómez de Mantilla, Luz, y Sandra Figueroa Chaves. “Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria: aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas”. *Ciencia Política* 6, núm. 12 (2011).
- Ibar Belmar, Perla. “La Extensión Cultural de la Universidad de Chile y los 25 años de sus Escuelas de Temporada. Memoria para optar al título de Profesora de Estado en la asignatura de Francés”. Bachelor Thesis, Universidad de Chile, 1960. Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.
- La Nación. “En honor de la señora Amanda Labarca (Noticia publicada en el diario La Nación del 29 de noviembre de 1922)”. En *Amanda Labarca. Una antología feminista.*, editado por Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile, 205-211. Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 2019.
- Labarca, Amanda. “Actividades Femeninas en Estados Unidos [1914]”. En *Amanda Labarca. Una Antología Feminista*, editado por Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile, 215-299. Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 2019.
- Labarca, Amanda. “Anteproyecto presentado por la Dirección del Departamento Extensión Cultural de la Universidad de Chile, al Señor Subsecretario de Educación Pública, con el objeto de aunar las actividades que desarrollan uno u otro organismo en pro de la difusión

- cultural”. Editado por Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile. *Boletín Informativo*, núm. 19 (1953): 1-16. Archivo Central Andrés Bello.
- Labarca, Amanda. “Apuntes para estudiar la clase media en Chile”. Editado por Universidad de Concepción. *Revista Atenea*, núm. 500 (2009): 337-350.
- Labarca, Amanda. “Carta a Juan Mujica de la Fuente Bilbao, España”, 24 de febrero de 1950. Biblioteca Nacional Digital. <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:317288>.
- Labarca, Amanda. “Enseñanza Universitaria Extramuros”. *El Mercurio*, 9 de septiembre de 1956.
- Labarca, Amanda. “Informe presentado por la señora Amanda Labarca H., acerca del funcionamiento de la Escuela de Verano”. Editado por Universidad de Chile. *Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario*, 3, núm. 6 (1936): 199-207. Archivo Central Andrés Bello.
- Labarca, Amanda. “Las labores de la extensión cultural de las universidades”. *Anales de la Universidad de Chile* 95-96 (1954): 356-361.
- Labarca, Amanda. “Proyecto de Cursos de Estension Secundaria i Universitaria”. *La Revista Pedagógica. Publicación Mensual de la Asociación de Educación Nacional.*, marzo de 1911. University of California. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b2877082&view=1up&seq=30>
- Labarca, Amanda. “Universidades Norteamericanas de Hoy”. Editado por Universidad de Chile. *Boletín Informativo de la Universidad de Chile* 12 (1947): 61-65. Archivo de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Labarca, Amanda. “Women and Education in Chile”. En *Women and Education*, editado por United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 9-84. Paris, France, 1953.
- Labarca, Amanda. *El mejoramiento de la vida campesina (México - Estados Unidos - Chile)*. San Antonio, Chile: Ediciones de la Unión Republicana, 1936.
- Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Publicaciones de la Universidad de Chile, 1939.
- Labarca, Amanda. *Impresiones de juventud*. Santiago: Imprenta Cervantes, 1909.
- Labarca, Amanda. Letter. “Amanda Labarca. UNESCO trip to Havana”. Letter, 21 de septiembre de 1950. 7a:169. Esther Neira de Calvo, Papers in Georgetown University Manuscripts Repository.

- Labarca, Amanda. *Realidades y problemas de nuestra enseñanza*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 1953.
- Labraña, Julio, y José Joaquín Brunner. “La universidad chilena en el contexto del capitalismo académico: una interpretación sociohistórica”. *Revista mexicana de investigación educativa* 26, núm. 90 (2021): 935-957.
- Mardones Ramírez, Luis Humberto. “Las ideas educacionales de Amanda Labarca (Tesis exploratoria)”. Master Thesis, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1976.
- Mellafe, Rolando, Antonia Rebolledo, y Mario Cárdenas. *Historia de la Universidad de Chile*. Santiago, Chile: Ediciones de la Universidad de Chile, 1992.
- Merton, Robert K. *On Social Structure and Science*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- Miller, Francesca. *Latin American Women and the Search for Social Justice*. Hanover: University Press of New England, 1991.
- Montoya, Felipe, Antonio Olivares, Romina Oñate, y Carolina Riquelme. *Educación mutua y libre: Experiencias educativas estudiantiles de la Universidad de Chile*. Santiago: Archivo y Centro de Documentación Fech, 2017.
- Mussa Battal, Moisés. “Dos decenios de difusión cultural en Chile”. En *Función y alcance de las Escuelas de Temporada. 20 años de labor de las Escuelas de Temporada de la Universidad de Chile*, de Universidad de Chile, Departamento de Extensión Cultural, 45-85. Editorial Universitaria, 1954.
- Oñate Berríos, Romina. “Ser Mujer y Educadora. Análisis del discurso educativo de Amanda Labarca, Olga Poblete e Irma Salas entre 1930 y 1950”. Bachelor Thesis, Universidad de Chile, 2017.
- Paul, Catharine Manny. *Amanda Labarca H.: Educator to the Women of Chile. The Work and Writings of Amanda Labarca H. in the Field of Education in Chile*. Ciudad de México: Centro Intercultural de Documentación, 1969.
- Peralta Espinosa, M. Victoria. *Amanda Labarca y la educación de la primera infancia*. Santiago, Chile: Universidad Central, 2021.
- Póo Figueroa, Ximena. “La universidad abierta de Amanda Labarca”. En *Amanda Labarca. Una antología feminista*, editado por Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile, 166-170. Santiago: Editorial Universitaria, 2019.
- Revista Ercilla*. “Feminismo por excelencia” (enero de 1975). Biblioteca Nacional Digital. <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/628/w3-article-285444.html>.

- Salas Neumann, Emma. “La señora Amanda, mi padre y sus amigos”. *Occidente*, 1995. Biblioteca Nacional Digital.
- Salas Neumann, Emma. *Amanda Labarca. Dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena*. Santiago: Ediciones Mar del Plata, 1996.
- Salas, Gonzalo, Juan David Millán, Matías G. Flores, Gabriela Albornoz, José Ramos-Vera, y María Inés Winkler. “The Literary in Amanda Labarca: A Philosophical-Political Project”. *Bajo Palabra, Revista de Filosofía ÉPOCA* N°II, núm. 32 (2023): 151-170. <https://doi.org/10.15366/bp2023.32.008>.
- Salas, Gonzalo, Rodolfo Mardones, Miguel Gallegos, y Fernando Ponce P. “Amanda Labarca (1886-1975) y sus referencias psicológicas en el contexto educativo en Chile”. *Universitas Psychologica* 13, núm. 5 (2014): 2059-2068. <https://doi.org/doi:10.11144/Javeriana.upsy13-5.alrp>.
- Salas, Gonzalo, y Edda Hurtado, eds. *Amanda Labarca. Lectora, escritora y crítica*. La Serena, Chile: Nueva Mirada Ediciones, 2022.
- Sánchez, Cecilia. “Amanda Labarca y la extensión de la ciudadanía”. *Anales de la Universidad de Chile* Edición especial con motivo del Bicentenario de la República (2010). <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2010.3073>.
- Sehlinger, Peter J. “Entrevista con la señora Amanda Labarca. 7 de setiembre de 1970”. En *Chile, a self-portrait. Oral history interviews with Eduardo Frei, Volodia Teitelboim, Jacques Chonchol, Benjamín Matte, Ricardo Donos and Amanda Labarca*, 4:1-19, s. f. Indiana University Library
- Serna Alcántara, Gonzalo. “Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén”. *Revista Iberoamericana de Educación* 43, núm. 3 (2007): 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4332324>.
- Tommasino, Humberto, y Agustín Cano. “Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias”. *Universidades* 67, núm. 67 (2016): 7-24. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2016.67.395>.
- Universidad de Chile. “Actas de las sesiones del Consejo Universitario”. *Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario. Segundo Semestre 1949*, 3, núm. 9 (1950): 3-282. Archivo Central Andrés Bello.
- Universidad de Chile. “Homenaje de la Universidad de Chile a Amanda Labarca [1956]”. En *Amanda Labarca. Una Antología Feminista*, editado por Vicerrectoría de Extensión y

Comunicaciones de la Universidad de Chile, 609-626. Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 2019.

Universidad de Chile. *Función y alcance de las escuelas de temporada. 20 años de labor de las escuelas de temporada de la Universidad de Chile*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad de Chile, 1954.


Universidad de Chile. *La Escuela de Verano de 1936. Su inauguración y funcionamiento*. Prensas de la Universidad de Chile, 1936.  
[https://www.bcn.cl/Books/La\\_Escuela\\_de\\_Verano\\_de\\_1936/index.html#p=1](https://www.bcn.cl/Books/La_Escuela_de_Verano_de_1936/index.html#p=1).


Universidad de Puerto Rico. Departamento de Coordinación de las Escuelas de Temporada de la Unión de Universidades Latinoamericanas, ed. "Información sobre la primera mesa redonda de las escuelas de temporada de la Unión de Universidades Latinoamericanas", mayo de 1952. Acervo virtual Henning Jensen Pennington.  
<http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/1664>.

## De la teoría a la práctica. El rol de Amanda Labarca en la recepción de la psicología en la escuela chilena


### From Theory to Practice: The Role of Amanda Labarca in the Reception of Psychology in the Chilean School


**José Ramos-Vera**, Universidad Santo Tomás, Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-8327-3658>


 [jramos9@santotomas.cl](mailto:jramos9@santotomas.cl)


**Nicol A. Barria-Asenjo**, Universidad de Los Lagos, Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-0612-013X>


 [nicol.barriaasenjo99@gmail.com](mailto:nicol.barriaasenjo99@gmail.com)


**Jesús Ayala-Colqui** Universidad Tecnológica del Perú. Perú.

 <https://orcid.org/0000-0002-9059-5401>


 [c24512@utp.edu.pe](mailto:c24512@utp.edu.pe)

**Tomás Caycho-Rodríguez**, Universidad Científica del Sur, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-5349-7570>

 [tcaycho@cientifica.edu.pe](mailto:tcaycho@cientifica.edu.pe)

**Antonio Letelier S.**, Universidad de Santiago de Chile, Chile.

 <https://orcid.org/0000-0003-0203-7256>

 [antonio.letelier@usach.cl](mailto:antonio.letelier@usach.cl)



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.651>

**Resumen.** La historia del vínculo entre la psicología y la educación en Chile se ha documentado con énfasis en el periodo que va de 1850 a 1950. Esta investigación, se suma a dichos esfuerzos, y explora las contribuciones de la profesora Amanda Labarca, particularmente aquellas orientaciones que priorizaron la aplicación de la psicología, por sobre su conceptualización. Para esto, se trabaja con distintas fuentes primarias de la primera mitad del siglo XX, con acento en el texto *Nuevas Orientaciones de la Enseñanza*. Además, se incorporan los estudios de recepción para comprender la circulación de estas propuestas. Los resultados evidencian la importancia del texto, como un dispositivo de difusión de ideas psicológicas, orientadas en múltiples pasajes del texto, a una aplicación de la disciplina psicológica al interior de las escuelas. También, se identifican a los estudiantes y profesores como actores principales y población objetivo de las tendencias psicológicas. Destacan los métodos de enseñanza, las variables que se priorizan en el proceso de aprendizaje, así como los principios de la escuela nueva, que fueron los que se intentaron implementar, primero como propuesta y posteriormente, en la aplicación que se observó con la implementación del Liceo Experimental Manuel de Salas. Los hallazgos invitan a explorar este periodo de transición de la psicología, para poder conocer las prácticas que tuvieron buena acogida en el espacio escolar, así como identificar los procesos que no pudieron replicarse. Se refuerza la necesidad de dedicar mayor atención a las propuestas de mujeres, de donde continúa visibilizándose nexos directos con la psicología.

**Palabras clave:** Amanda Labarca, Chile, historia de la Psicología, historia de la educación.

**Abstract.** The history of the relationship between psychology and education in Chile has been documented with emphasis on the period from 1850 to 1950. This research adds to these efforts and explores the contributions of Professor Amanda Labarca, particularly those orientations that prioritized the application of psychology over its conceptualization. To do this, various primary sources from the first half of the 20th century are used, with a focus on the text *New Teaching Orientations* (*Nuevas Orientaciones de la Enseñanza*). Additionally, reception studies are incorporated to understand the circulation of these proposals. The results highlight the importance of the text as a means of disseminating psychological ideas, directed towards the application of the psychological discipline

within schools. Students and teachers are also identified as key actors and the target population of these psychological trends. Teaching methods, variables prioritized in the learning process, as well as the principles of the new school, which were attempted to be implemented first as proposals and later observed in the implementation of the Liceo Experimental Manuel de Salas, are highlighted. The findings invite further exploration of this transitional period in psychology to understand the practices that were well-received in the school environment, as well as to identify processes that could not be replicated. This reinforces the need to pay greater attention to women's proposals, from which direct links with psychology continue to be visible.

**Keywords:** Amanda Labarca, Chile, history of psychology, history of education.

**Cómo citar:** Ramos-Vera, J., Barria-Asenjo, N.A., Ayala-Colqui, J., Caycho-Rodríguez, T. Letelier S., A. (2024). De la teoría a la práctica. El rol de Amanda Labarca en la recepción de la psicología en la escuela chilena. *EN-CLAVES del Pensamiento*, 0(35), 66-88. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.651>

### Contexto educacional chileno

Para comprender adecuadamente el contexto educativo chileno de la década de 1920, es primordial destacar el significativo impacto de la *Ley General de Instrucción Primaria*, promulgada el 24 de noviembre de 1860. Tras la promulgación de dicha ley, se evidenció un crecimiento constante en la infraestructura educativa a lo largo del país,<sup>1</sup> generando un incremento en la movilidad de las prácticas docentes, lo que se acrecentó con la fundación del *Instituto Pedagógico* en 1889, institución que desempeñó un papel fundamental en la formación de maestros para la enseñanza secundaria.<sup>2</sup> Precisamente, en su texto *Historia de la enseñanza en Chile*, refiere “La preparación profesional, destinada a formar los profesores de educación secundaria, y al mismo tiempo las investigaciones científicas, pedagógicas y psico-socio-pedagógicas quedarán entregadas a la tarea de un solo establecimiento: el Instituto Pedagógico”.<sup>3</sup>

Con estos dos hitos pedagógicos se cerraba el siglo XIX y se daba inicio a un nuevo periodo para Chile, marcado por los aires celebratorios previo a cumplirse el primer centenario de un país emancipado. En materia educativa, esto se apreció a través de la realización del *Congreso General de Enseñanza* y el *Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria*, los que permitieron analizar lo alcanzado hasta el momento, así como vislumbrar un nuevo proyecto educativo, respectivamente. Este proyecto, que en sí implicaba mayor despliegue y alcance, se

<sup>1</sup> Amanda Labarca, *Historia de la Enseñanza en Chile* (Santiago: Imprenta Universitaria, 1939), 339-340.

<sup>2</sup> Sanhueza, Carlos. “La gestión del Instituto Pedagógico de Santiago y la movilidad del saber germano a Chile a finales del siglo XIX”. *Estudios Ibero-Americanos*, 39, núm. 1 (2013): 54-81.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

esperaba implementar a través de la promulgación en 1920 de la *Ley de Educación Primaria Obligatoria* (LEPO), transformando a las escuelas y liceos en el epicentro de implementación de diversas políticas públicas, producto del alcance que tenía el sistema escolar entonces.<sup>4</sup>

En paralelo a lo que se ha señalado, entre 1900 y 1935 Chile fue testigo de una serie de transformaciones sociales significativas que moldearon el contexto del país. Durante estas décadas, el país experimentó cambios políticos, económicos y culturales que dejaron una huella profunda en la sociedad chilena. Se continuó con la edificación de instituciones educativas y se promovió la educación pública, lo que permitió el acceso a la educación para un mayor número de personas que hasta entonces destinaban su tiempo principalmente a actividades laborales. Además, surgieron movimientos intelectuales y artísticos que buscaban romper con las tradiciones conservadoras y abrir espacios para la expresión y el debate de ideas.

Al respecto, los actores vinculados al espacio escolar comenzaron a cuestionar determinadas prácticas relacionales, metodologías de enseñanza, e incluso, el proyecto educativo que se proponía desde el Estado y que hacia fines del siglo XIX e inicios del XX tuvo un marcado sello alemán<sup>5</sup>. Para ahondar en esto, es necesario introducir la presencia de la psicología, disciplina que comenzaba a desarrollarse con fuerza en países como Alemania, Francia, Estados Unidos, pero que también comenzó a circular en Chile. Primeramente, se difundieron aspectos generales, que vinieron bien para comprender que proponía esta área de estudio. Esto implicó una difusión teórica de la psicología, que se extendería desde la segunda mitad del siglo XIX hasta 1925 aproximadamente, para dar paso a un aterrizaje de sus propuestas, pero ahora, con el foco orientado hacia la implementación práctica de la teoría ya esparcida por los circuitos pedagógicos.

Alcanzado este punto, es momento de convocar algunas premisas pedagógicas de Amanda Labarca, quien reconoció al espacio escolar como un dispositivo de enseñanza, a la vez, que, de cambio social, en donde la psicología tenía bastante que aportar. Hasta el momento, la psicología en el país se encontraba en un estado embrionario, caracterizada por su difusión

<sup>4</sup> Rodrigo Mayorga, “Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: Educación, Estado republicano y sociedad civil en Chile (1813-2011)”. En *Historia política de Chile, 1810-2010. Tomo II: Estado y Sociedad*, 333-364, eds. Iván Jaksic y Francisca Rengifo (Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2017).

<sup>5</sup> Recientemente, se analizó el impacto de la pedagogía alemana en la transformación del ejercicio docente de las Escuelas Normales chilenas a finales del siglo XIX, bajo la influencia de los Gobiernos liberales de la época. Las visitas realizadas por Valentín Letelier Madariaga y José Abelardo Núñez a Alemania desempeñaron un papel crucial al convencerles de la superioridad de los métodos pedagógicos alemanes y la necesidad de otorgar un reconocimiento científico a la pedagogía chilena, con el objetivo de equipararla a los estándares de la cultura europea occidental y el pensamiento positivista. Mansilla, Juan Guillermo. “Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20, núm. 31 (2018): 189-209. Doi: 10.19053/01227238.8574



teórica, en desmedro de su alcance práctico, que no se apreciaría sino en los años venideros. Precisamente, Labarca ya contaba con un pergamino que la vinculaba a las propuestas educacionales vanguardistas de la época, las que pudo conocer y estudiar desde su primer viaje a Estados Unidos, hacia 1911, y que más que elementos de conocimiento, pasaron a conformar los principios filosóficos de la propuesta que desarrollaría en el resto de su obra pedagógica de gran envergadura, además de una fecunda producción en algunos casos literaria y en otros pedagógicas, en las que fue incorporando la psicología. Esto le implicó una gran dedicación, para poder responder a su hambre intelectual, pero también a la responsabilidad gubernamental que en más de una ocasión implicó el viaje al extranjero con motivos de observar las prácticas foráneas pensando en su aplicabilidad a las experiencias locales, misiones que la llevaron a conocer y escuchar el discurso educacional progresista a través de referentes como Dewey y James, quienes fueron invitados recurrentes en sus análisis y propuestas del sistema educativo chileno, con un intencionado propósito de incorporar la psicología extranjera, pero con esencia criolla.<sup>6</sup>

Precisamente, identificando algunos vacíos historiográficos que ha quedado en el estudio de la obra de Labarca, esta investigación se adentra en las consideraciones de carácter pragmatista que incorporó en su ideario pedagógico. Para esto, se explora el texto *Nuevas Orientaciones de la Enseñanza*,<sup>7</sup> donde propone una serie de consideraciones teóricas, pero, sobre todo, demostraciones y ejemplos que pudo rescatar de su visita a distintos países y contextos educativos, donde la psicología ya había comenzado a incorporarse. Además, se explorará la propuesta experimentalista que impulsó a través de la creación del *Liceo Experimental Manuel de Salas* en 1932 y que tuvo como principal función, favorecer un espacio propicio para la experimentación de las propuestas psicológicas para el favorecimiento de la práctica educadora. Tanto el libro señalado, como la creación de esta institución escolar, fueron claves para masificar la psicología en el espacio escolar, lo que, a su vez, tendría su punto de mayor relevancia y consolidación, hacia mediados del siglo XX, cuando la psicología se introdujo en la legislación escolar, pero también, en la institucionalización de la disciplina, a través de la creación de programas y cursos que llevaron a la formación profesional en esta área.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Jaime Caiceo, "Amanda Labarca, Irma Salas y Mabel Condemarín, tres educadoras laicas y feministas del siglo XX en Chile". *Teoria e Prática da Educação*, 13, núm. 1 (2010): 105-116.

<sup>7</sup> Labarca, Amanda. *Nuevas orientaciones de la enseñanza* (Santiago: Imprenta Universitaria, 1927).

<sup>8</sup> Gonzalo Salas y Eugenio Lizama, *Historia de la Psicología en Chile. 1889 / 1981* (La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2013).

Cabe señalar que el presente escrito, incorpora pasajes previos de la psicología en Chile y del vínculo que Labarca comenzó a establecer con esta, para contextualizar y facilitar un mayor entendimiento de sus contribuciones a la diada psicología y educación, considerando que esta área de estudio ha sido documentada únicamente en los últimos años, lo que amerita visibilizar dichos trabajos.

### *Labarca y su estrecho vínculo con la pedagogía... y la psicología*

La investigación historiográfica sobre Labarca ha sido fecunda, pero insuficiente. En relación a su ideario pedagógico, el análisis realizado sobre la propuesta pedagógica de Labarca, revela cómo esta se adaptó a las circunstancias de la época, destacando la relevancia de los diversos roles que desempeñó en la difusión de sus ideas educativas. Su participación en instituciones escolares, su prolongada trayectoria académica en la Universidad de Chile, su militancia en el Partido Radical y su ocupación de cargos políticos le brindaron una vitrina desde la cual pudo amplificar su discurso.<sup>9</sup> Además, la autora señala que, al igual que otros educadores de ese período, Labarca buscó inspiración en ideas foráneas para implementar en el ámbito educativo nacional. En particular, se observa una influencia significativa de la educación pragmática estadounidense y de las propuestas promovidas por la Escuela Nueva. Labarca, a través de sus viajes a Estados Unidos en calidad de estudiante, representante gubernamental y política, pudo familiarizarse con teorías educativas que posteriormente analizó y adaptó a las necesidades locales, especialmente en lo que respecta a la educación de las mujeres y a la enseñanza secundaria.

Un estudio adicional, profundizó en el discurso pedagógico de Labarca, estableciendo una conexión entre sus ideas y las de Irma Salas y Mabel Condemarin. Se concluye que estas tres docentes contribuyeron al desarrollo de las teorías educativas propuestas por Dewey, abogando por una educación laica basada en prácticas científicas. Su enfoque pedagógico se centró en la educación pública, poniendo énfasis en atender a aquellos estudiantes provenientes de entornos menos favorecidos.<sup>10</sup>

Estos hallazgos se expandieron con el estudio de los discursos educativos de Labarca, Olga Poblete e Irma Salas, rompiendo con la tendencia de un enfoque individualista y

---

<sup>9</sup> María Teresa Rojas, "Amanda Labarca: La participación femenina en la construcción de un discurso educativo. Chile (1900-1950)". *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 34, 1 (2004): 179-199.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

proporcionando una aproximación al discurso pedagógico construido por mujeres, un tema escasamente estudiado en Chile. Estas tres educadoras demostraron una participación considerable en las propuestas y prácticas pedagógicas de su época, influidas tanto por su experiencia en la Universidad de Columbia como por la influencia ejercida por Labarca en Irma Salas y, a su vez, por esta última en el trabajo de Olga Poblete. Esta interacción fomentó un diálogo y una práctica educativa orientada hacia metas compartidas.<sup>11</sup>

Recientemente, una investigación reconstruyó la trayectoria intelectual de Labarca, identificando tres hitos importantes en su contribución al campo educativo. En primer lugar, se reconoce su papel como pionera en la Nueva Educación, la cual se caracterizó por la aplicación del método científico. En segundo lugar, Labarca concebía la escuela como un espacio donde convergen los aspectos democráticos, sociales y económicos, ampliando así el propósito y la perspectiva de la educación en comparación con enfoques intelectualistas del pasado. Por último, Labarca desarrolló y adaptó múltiples propuestas pedagógicas para el contexto chileno, dejando un legado significativo en el ámbito educativo del país.<sup>12</sup>

Además, se destaca la importancia del libro de Labarca, *Nuevas Orientaciones de la Enseñanza*, como un valioso recurso historiográfico que contribuyó al ámbito educativo de la época. A través de esta obra, Labarca ofreció directrices que orientaron los cambios en el sistema escolar, los cuales fueron influenciados por diversos factores como el incremento en la producción de textos pedagógicos, la agitación política que propició reformas y contrarreformas, así como los análisis y críticas a la Ley de Educación Primaria Obligatoria, que se extendieron por varias décadas. La experiencia docente de Labarca y sus estudios en el extranjero, tanto en Estados Unidos como en países europeos, le permitieron plasmar ideas que guiarían las prácticas educativas futuras en el contexto chileno.<sup>13</sup>

El compilado de investigaciones de los últimos años sobre su impronta pedagógica, ha permitido pesquisar nuevos conceptos, teorías e incluso disciplinas a las que recurrió Labarca para conformar su visionaria filosofía educacional, una que por cierto no era un anhelo abstracto, ni tampoco propuesta únicamente articulada de manera individual, sino más bien, un objetivo y un proyecto al cual diferentes teóricos e intelectuales, principalmente de las filas del

---

<sup>11</sup> Romina Oñate, “Ser mujer y educadora”. *Análisis del discurso educativo de Amanda Labarca, Olga Poblete e Irma Salas entre 1930 y 1950* (Tesis de pregrado, Santiago, Chile, Universidad de Chile, 2017).

<sup>12</sup> Claudia Huaiquián, “Amanda Labarca Huberston: Legado y actualidad de una profesora extraordinaria”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20, núm. 31 (2018): 15-24. Doi: 10.19053/01227238.8476.

<sup>13</sup> Gonzalo Salas y Katherine Morgado-Gallardo, “Amanda Labarca y sus nuevas orientaciones de la enseñanza (1927)”, *Revista de Psicología*, 27, núm. 1 (2018): 1-7. Doi: 10.5354/0719-0581.2018.50753.

ejercicio formador, también consideraron como requisitos elementales las tendencias educacionistas ya referidas y ayudaron en la génesis educacional, en su estado de propuesta, como también de implementación. Por consiguiente, estudiar a Labarca, también es estudiar el movimiento educacional chileno y los procesos de recepción de la psicología, que se incorporó gradualmente al espacio escolar.

Por la vereda de lo psicológico, los primeros estudios que revelaron el vínculo entre Labarca y la psicología se remontan a inicios de este siglo. Se destaca un hito que alcanzó en 1922, cuando fue nombrada como profesora extraordinaria de psicología, experiencia que resalta la estrecha relación entre la psicología y la educación. Situación que, además, la elevó al sitial de las pioneras, puesto que este logro marcó un avance crucial en su carrera y fortaleció aún más el vínculo entre estos dos campos.<sup>14</sup> Vínculo que ya se venía estrechando, con la incorporación en sus escritos, de referentes mundiales de esta alianza disciplinar. Así lo demuestra el trabajo que exploró las principales fuentes de influencia psicológica que ella incorporó en su labor. Este análisis respaldó la presencia significativa de corrientes estadounidenses, destacando las referencias frecuentes a James y Dewey.<sup>15</sup>

En el contexto de la relación entre psicología y educación, Labarca emerge como una figura académica que se sumergió en una profunda investigación de diversas teorías y contribuciones psicológicas, principalmente provenientes de laboratorios estadounidenses y de algunos países europeos. Se identifica una amplia gama de autores que enriquecieron el campo de la psicología educativa en dichas áreas geográficas. Con un claro propósito de abordar las crisis educativas mediante enfoques basados en evidencia, Labarca comenzó a incorporar menciones recurrentes de la psicología en su obra pedagógica, lo cual trascendió tanto a nivel nacional como internacional. Asimismo, resulta relevante destacar su participación en las reuniones que dieron lugar al establecimiento del Instituto de Psicología de la Universidad de Chile a principios de la década de 1940, lo que atestigüa aún más su influencia en el ámbito de la psicología.<sup>16</sup>

Recientemente, se incorporaron los hallazgos de una investigación doctoral, que analizó las contribuciones de Labarca al vínculo de psicología y educación, en la primera mitad del

---

<sup>14</sup> María Inés Winkler, *Pioneras sin monumentos. Mujeres en psicología* (Santiago: LOM Ediciones, 2007).

<sup>15</sup> Gonzalo Salas et al., "Amanda Labarca (1886-1975) y sus referencias psicológicas en el contexto educativo en Chile". *Universitas Psychologica*, 13, núm. 5 (2014): 2059-2068. Doi: 10.11144/Javeriana.upsy13-5.alrp

<sup>16</sup> Salas, Gonzalo et al. "Relaciones entre psicología y educación en Chile: Amanda Labarca en la primera mitad del siglo XX". En *Historia de la psicología. Contribuciones y reconstrucciones parciales*, 117-135, eds. Evelyn Hevia et al. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2019.

siglo XX, para posteriormente proponer una aproximación metodológica y cronológica sobre la periodización de sus aportes y como se logran advertir tres momentos que diferencian el trabajo de Labarca, así como de la inmersión, transición y consolidación de la psicología en el espacio escolar. En la sección de resultados se retomará y profundizará el segundo periodo propuesto en esta investigación, correspondiente al de *Transición*.<sup>17</sup>

A raíz de los antecedentes brindados, se advierten avances y variadas preguntas que han intentado responderse, a la vez que se logran entrever ciertos elementos que no han recibido la atención que merecen. El presente reporte investigativo contribuye a ensanchar los hallazgos y trabajos que han escarbado en las fuentes pedagógicas de antaño, para traer al presente las ideas psicológicas que difundió la profesora Labarca, considerada en el listado de pioneras/os que contribuyeron a la difusión y desarrollo de la psicología en el país, sobre todo, en su periodo preprofesional.

### **Aproximación teórica y metodológica a los archivos**

Desde la metodología para la historia de la psicología se sugiere el empleo de fuentes primarias, al punto de considerarse como una premisa ineludible en el campo de la historiografía de la psicología.<sup>18</sup> En este contexto, los escritos y documentos generados por Amanda Labarca, particularmente, su texto *Nuevas Orientaciones de la Enseñanza*, representan una fuente de vital importancia, pues en él se encuentran plasmados no solo su pensamiento y sus ideas, sino también las directrices y otros aspectos de su obra que permanecen enmascarados, así como la introducción al debate local, de referentes con los que dialogó Labarca. En consecuencia, tales fuentes se posicionan como el recurso primordial para el desenvolvimiento y desarrollo de esta indagación historiográfica.

Con los aspectos recopilados y resaltados en esta investigación, y en el marco de estas reflexiones teóricas y metodológicas, se recurre a los análisis de recepción, que se han sumergido en la narrativa de la mente con el propósito de examinar las elucubraciones intelectuales y conceptos que emergen en una era específica, y cómo se propagan a través de diversos espacios institucionales y disciplinarios.<sup>19</sup> Además, esto promueve la necesidad de

<sup>17</sup> José Ramos-Vera, *Amanda Labarca y sus contribuciones a las relaciones entre psicología y educación en Chile (1910-1955)* (Tesis de doctorado, Talca, Chile, Universidad Católica del Maule, Chile, 2022).

<sup>18</sup> Alberto Rosa et al., *Metodología para la Historia de la Psicología* (Madrid: Alianza Psicológica, 1996).

<sup>19</sup> Fernando Polanco y Rodrigo Lopes, "Recepción del conductismo en Argentina y Brasil: un estudio de dos universidades, 1960-1970", *Universitas Psychologica*, 13, núm. 5 (2014): 2035-2045. Doi:

abordar un enfoque que tome en cuenta las particularidades contextuales y las implicaciones interdisciplinarias que conlleva este fenómeno. En efecto, este tema ha sido cuidado por quienes estudian su conceptualización y matices teóricos y metodológicos que implica su uso. Por lo que, desde estas comunidades, se propone examinar el vínculo de aquello que se recibe con la comunidad del espacio local en la que se pretende difundir. Esto, con la intención de favorecer una circulación efectiva dentro de las redes académicas que hacen acopio de estas ideas.<sup>20</sup>

La importancia de las teorías de recepción en el contexto chileno y latinoamericano se revela de manera significativa. En primer lugar, es fundamental reconocer que la psicología en esta región se construye sobre bases teóricas provenientes de otras latitudes. En muchos casos, estas ideas llegaron a través de intelectuales locales que viajaron al extranjero con el propósito de conocer los avances y desarrollos de la disciplina. Al retornar, difundieron estas ideas en su forma original o con adaptaciones pertinentes. Un ejemplo destacado de este proceso es el caso de Labarca, así como de varios profesores que se formaron en instituciones educativas estadounidenses y europeas, como Darío Salas e Irma Salas, quienes se convirtieron en los primeros educadores chilenos en obtener su doctorado en educación.<sup>21</sup> Cabe destacar que estos estudios se llevaron a cabo en una época de florecimiento y consolidación de las ideas reformistas en el ámbito educativo.

Con lo expuesto en este apartado, se concluye que los estudios de recepción han brindado herramientas esenciales para comprender los orígenes de la psicología en cada país de la región. Estas investigaciones permiten rastrear la trayectoria y la influencia de las corrientes teóricas y metodológicas que han contribuido a la formación y consolidación de la disciplina psicológica en el ámbito local. Asimismo, facilitan la comprensión de cómo estas ideas fueron recibidas, adaptadas y aplicadas en el contexto latinoamericano, considerando las particularidades y necesidades propias de cada lugar.

## La Transición de la psicología en el espacio escolar

---

10.11144/javeriana.upsy13-5.rcab; José García, “La recepción de William James en la obra de Ramón Indalecio Cardozo”. *Investigaciones en psicología*, 21, núm. 3 (2016): 41-50.

<sup>20</sup> María Andrea Piñeda y Ana Jacó-Vilela, “Ciencia psicológica y profesionalización en Argentina y Brasil: 1930-1980”, *Universitas Psychologica*, 13, núm. 5 (2014): 2015-2033. Doi: 10.11144/Javeriana.upsy13-5.cppa

<sup>21</sup> *Ibidem*.

Este periodo se demarca de su predecesor —*Periodo de Inmersión*—<sup>22</sup> en que ahora encontramos las orientaciones y las primeras propuestas de implementación de la psicología en el espacio y la práctica escolar, alejándose de la irrupción teórica que caracterizó el aterrizaje de la disciplina en Chile y que constituye la fase anterior. Cuestión que ya había comenzado a ser apreciada y respaldada por distintos actores del debate educacional que se tomó las primeras décadas del siglo XX. Por ejemplo, el profesor Hugo Lea-Plaza en su trabajo sobre psicología educacional que publicó en la revista *Anales de la Universidad de Chile* sostenía que la pedagogía comenzó a experimentar un enriquecimiento evidente de los hechos empíricos y las conclusiones sucesivas que brindó la psicología experimental, principalmente aquellas provenientes de Estados Unidos, luego de reemplazar y eclipsar en gran medida la influencia europea que caracterizó las décadas previas.<sup>23</sup> Además, consideraba que en aquel entonces, la psicología había conseguido un reconocimiento generalizado, en tierras locales y foráneas, donde ningún educador podía pasar por alto las ventajas y, en algunos casos, la imperiosa necesidad de familiarizarse con los atributos psicológicos colectivos, es decir, los aspectos compartidos que caracterizan a la comunidad estudiantil en su conjunto, así como también de adentrarse en el estudio de la psicología individual de los alumnos, cuestión que tanto en la literatura que circuló, como en las intenciones y debates, no había conseguido mayor atención.

Esta necesidad, vino a ser atendida hacia mediados de la década de 1920, momento en el que se implementó y desarrolló la aplicación pionera en el país, de la escala de inteligencia

---

<sup>22</sup> El *Periodo de Inmersión* de la psicología refleja los estadios de inicio de la recepción y la circulación de sus teorías, constructos, ideas, referentes, y una serie de elementos pertenecientes a esta disciplina científica. Dentro de las características de este periodo y etapa embrionaria pero fecunda de la psicología, está el hecho de observarse un proceso de movilidad disciplinar con un marcado sello teórico, cuestión más que necesaria en el contexto pedagógico de la segunda mitad del siglo XIX y las primeras dos décadas del siglo XX, en donde los esfuerzos se destinaron a otros propósitos, como la edificación escolar y el aumento de las matrículas. Por consiguiente, otra característica de este periodo, fue el rol protagónico que consiguieron los medios escritos como libros y artículos académicos como principal canal de expansión de la disciplina, con excepción de la creación de los primeros laboratorios, donde junto a la difusión teórica de sus objetivos, también aparece un despliegue tecnológico, proveniente de países con adelanto en la materia, lo que conllevó la llegada de insumos, test y diversos artefactos que permitieron iniciar mediciones que sirvieron a propósitos más personales que colectivos, es decir, más investigativos con acento en el conocimiento, que en la aplicación. Los demás escritos se centran principalmente en la literatura europea, lo que ha llevado a la sugerencia de que los primeros años de la psicología en Chile estuvieron significativamente influenciados por esta región, especialmente por textos alemanes, franceses, ingleses e italianos. Esta conexión se relaciona tanto con la llegada de profesores procedentes de dichos países como con académicos chilenos que viajaron para estudiar las teorías propuestas en esas naciones. En este sentido, se evidencia cómo el intercambio intelectual transnacional desempeñó un papel fundamental en el enraizamiento de los fundamentos psicológicos en suelo chileno. *Ibidem*.

<sup>23</sup> Gonzalo Salas, “La influencia europea en los inicios de la historia de la psicología en Chile”, *Interamerican Journal of Psychology*, 46, núm. 1 (2012): 99-109.

que adaptó el Dr. Luis Tirapegui<sup>24</sup> para propósitos educacionales, pero también, como parte de cambios sociopolíticos que se intentaban desarrollar desde algunas esferas gubernamentales. La incorporación de esta escala, y, por consiguiente, de la medición de las facultades mentales a las instituciones educadoras, tuvo adeptos y apoyo gubernamental, pero también, se oyó el discurso de aquellos profesores que no encontraban mayores utilidades a la medición de la inteligencia de los estudiantes y que en muchos casos la veían innecesaria, por considerarla un número para el conocimiento estadístico, pero no para la resolución ni apoyo de quienes arrojaran valores bajo lo esperado. A pesar de lo anterior, la propuesta de medición se sostuvo, pero se vio modificada la idea original; la intención de aplicaciones colectivas y a escala nacional no se sostuvo, y su uso terminó por aceptarse con la finalidad de diagnosticar a estudiantes que fuesen reportados por los profesores con la sospecha de alguna dificultad cognitiva que afectara al estudiante, ya fuese por implicancias educacionales o clínicas.<sup>25</sup> En este punto, la consideración de la escala para ser aplicada a estudiantes, sí consiguió mayores adeptos, quienes valoraron los aportes concretos y de fácil entendimiento que ahora proponía, lo que favorecía el apoyo que comprometía la escuela, frente a la detección de algún déficit o adelantamiento que presentaran algunos estudiantes en relación a la población de características similares.

En paralelo, Labarca identificaba una desconexión entre la ampliación teórica que había alcanzado la psicología en Chile y las aplicaciones que esta había conseguido en tierras foráneas. Para explorar esta brecha recurre a la escuela nueva, basada en los principios y filosofía educacional de referentes como Rabelais, Montaigne, Froebel, Pestalozzi y Rousseau, quienes desempeñaron un papel crucial en la concepción de esta nueva visión de la escuela, sus

---

<sup>24</sup> Luis Tirapegui, proveniente de un entorno rural, emergió como una destacada figura en el campo educativo y psicológico en Chile. A partir de 1906, se desempeñó como maestro de escuela, adquiriendo experiencia valiosa en el ámbito pedagógico. Este trasfondo educativo sentó las bases para su posterior incursión en el estudio de la Psicología. En 1922 se tituló del Teachers College de Columbia. Esta experiencia en una institución de renombre internacional enriqueció su bagaje educativo y le brindó una visión más amplia de la Psicología Experimental. A su regreso a Chile en 1923, asumió el cargo de director del Laboratorio de Psicología Experimental de la Universidad de Chile, desempeñando un papel crucial en el desarrollo de esta disciplina en el país. En 1926, Tirapegui presentó sus ideas y logró el respaldo de la Asamblea Departamental de Santiago de la Sociedad Nacional de Profesores para la implementación de pruebas de medición de inteligencia y aptitudes especiales en todos los establecimientos educativos. Su visión, en consonancia con las ideas expresadas en su trabajo de 1925, sostenía que la función primordial de la medición de la inteligencia era clasificar y promover a los estudiantes. Moretti, Renato. “Una tecnología para ayudar a construir naciones: la adaptación chilena de la Escala Stanford-Binet por Luis A. Tirapegui”, *Revista de Psicología (Santiago)*, 27, núm. 2 (2018): 162-167. Doi: 10.5354/0719-0581.2019.52306

<sup>25</sup> Renato Moretti y María Energici, “Perspectiva gubernamental e historia de la psicología. Medición de la inteligencia y la aptitud en la educación chilena (1925-1967)”, en *Historias de la psicología. Contribuciones y reconstrucciones parciales*, , 255-285, eds. Evelyn Hevia et al. (Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2019).



propósitos y su impacto en la formación de sociedades cultural e intelectualmente más desarrolladas, que fue precisamente uno de los anhelos que se perseguían en el país. Es por esta razón, que tempranamente se incorporan en las orientaciones que entregó en su texto de 1927. Al respecto, rápidamente valida a la población estudiantil como personas que tienen características propias, que las diferencian de otros grupos etarios y que deben respetarse, en el marco de una educación que es descrita en términos rupturistas, en comparación al modelo que se intenta modificar:

Los datos proporcionados por la psicología moderna nos enseñan que el período de la infancia, no es, como antes se suponía, un compendio en pequeño de la vida adulta. Posee características propias. Es falso que el niño sea un hombre minúsculo (...) Por consiguiente, la educación debe apelar a los instintos lúdicos o de juego, primero; a la actividad, siempre. Necesita el niño jugar, moverse, ejercitar sus músculos, sus manos, la agudeza de su visión, la fineza de todas sus percepciones. Solamente en función de su actividad, puede el hombre desarrollarse.<sup>26</sup>

También recurrió a otros referentes del movimiento educacional progresista, con los que compartía época, como fueron Claparède, Dewey<sup>27</sup> y James. Las ideas fundamentales de la Escuela Nueva, estudiadas por Labarca a través de estos autores, destacan la concepción de que los estudiantes no son simples receptores pasivos de información, sino sujetos activos que participan en su propio proceso de aprendizaje. Esta perspectiva, promovida por John Dewey, implica una reevaluación de los planteamientos propuestos por Rousseau, Pestalozzi y Fröebel. Dewey enfatizó la importancia de la personalidad, la creatividad y las necesidades individuales de los niños como herramientas fundamentales que los maestros debían potenciar para permitir su desarrollo pleno como miembros de la sociedad civil.<sup>28</sup>

<sup>26</sup> Labarca, *Nuevas orientaciones...*, 67.

<sup>27</sup> John Dewey (1859-1952) nació en Vermont, Estados Unidos, y completó su formación en la *University of Vermont*, donde se especializó en filosofía. En 1894, se trasladó a la *University of Chicago*, asumiendo el cargo de director del Departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía. Este periodo fue crucial, ya que le permitió entrelazar estas tres disciplinas, ubicándolas en un contexto educativo más amplio y otorgándoles relevancia. En 1896, Dewey tuvo la oportunidad de poner en práctica sus ideas al establecer una escuela experimental conocida como la Escuela Dewey. En esta institución, promovió la implementación de prácticas cooperativas tanto entre los estudiantes como en el papel del maestro, quien asumía el rol de guía en los procesos de experimentación de los alumnos. Sus experiencias en la *University of Chicago* y la *Columbia University* le permitieron desarrollar y difundir sus ideas sobre la importancia de una educación activa y participativa, basada en la experimentación y la colaboración entre estudiantes y profesores. Su trabajo y su compromiso con la reforma educativa tuvieron un impacto significativo tanto a nivel nacional como internacional, y su legado perdura como una influencia destacada en el campo de la filosofía de la educación. Homberger, Conrad. "An introduction to John Dewey". *Educational theory*, 5, núm. 2 (1955): 98-109. Doi: 10.1111/j.1741-5446.1955.tb01126.x

<sup>28</sup> Peter Searby, "The New School and the new life: Cecil Reddie (1858-1932) and the early years of Abbotsholme School". *History of Education*, 18, 1 (1989): 1-21. Doi: 10.1080/0046760890180101

Estas apreciaciones son compartidas por Labarca, quien luego de estudiar la obra de Dewey señala que su filosofía constituye la base de una teoría educativa que expresa los objetivos sociales de la educación. Según Labarca, la escuela tiene la responsabilidad de enseñar a los individuos a vivir de manera más armónica en sociedad, enriqueciendo sus vidas con significado y adaptándose a la evolución progresista de la humanidad.<sup>29</sup>

Dewey, como un agente del cambio radical, identificó que el modelo educativo tradicionalista consideraba a los estudiantes como seres pasivos, privándoles así de la oportunidad de experimentar y coaccionándolos a seguir un temario impuesto sin consenso. Reconociendo esto, Dewey propuso una modificación en la dinámica profesor-estudiante, promoviendo una disposición diferente por parte de los estudiantes y una formación más profunda para los profesores. En este nuevo enfoque, los profesores adoptarían un papel de guía y apoyo, abandonando su papel activo y protagonista.<sup>30</sup>

Otro aspecto esencial de esta nueva educación radicaba en la comprensión de que el sistema escolar debía estar conectado y en constante diálogo con la comunidad, considerando los elementos sociales, morales y valóricos que conforman el entramado social. Esta integración era fundamental para fomentar una comunidad saludable y óptima tanto para los demás como para el desarrollo integral del individuo. Labarca también destacó este aspecto como una diferencia clave entre Dewey y otros psicólogos:

En la última década del siglo pasado y en la primera de éste, los más grandes psicólogos que ha producido la república del Norte: William James, Stanley Hall, Baldwin, King, Kilpatrick, Thorndike y otros, efectuaron un estudio psicológico del niño, un estudio tal, que, de aquí en adelante, ha de servir de base a toda teoría y a toda práctica educadora. Luego, John Dewey, en parte ampliando la tesis de Froebel y, en parte, haciendo obra original, señaló a esas teorías finalidades sociales de acuerdo con los postulados de su sistema filosófico.<sup>31</sup>

A diferencia de la destacada labor filosófica de Dewey, el caso de William James<sup>32</sup> resulta de particular interés para los propósitos de esta investigación, debido a su amplio corpus de textos

---

<sup>29</sup> Labarca, *Nuevas orientaciones...*, 54.

<sup>30</sup> John Dewey, *Democracy and Education: an introductory to the philosophy of education* (New York: Macmillan Company, 1916).

<sup>31</sup> Labarca, *Nuevas orientaciones...*, 21-22

<sup>32</sup> William James (1842–1910), nacido en Nueva York, Estados Unidos, se embarcó en un viaje intelectual multifacético, explorando disciplinas como medicina, pintura, ciencias, fisiología, filosofía y psicología. Sin embargo, su trayectoria estuvo marcada por una constante lucha contra problemas físicos y mentales, especialmente la depresión y pensamientos suicidas. A medida que se adentraba en su carrera académica, James comenzó a impartir clases de filosofía y psicología en la prestigiosa Universidad de Harvard, dedicándose simultáneamente a la investigación y a la publicación de sus estudios. Sus obras se convirtieron en textos de referencia tanto para generaciones de psicólogos estadounidenses como para aquellos de Europa y América.

que se enmarcan directamente en el ámbito de la psicología y que son objeto de estudio por parte de Labarca. Al referirse a James, Labarca señala que su pragmatismo ha tenido un impacto significativo en la pedagogía de principios del siglo XX, destacando su conexión con la psicología. Según Labarca, la influencia pedagógica de William James debe atribuirse más a su condición de psicólogo que a la de filósofo. Su importante obra sobre Psicología, así como el Compendio que elaboró para un público no especializado, difundieron ampliamente los descubrimientos científicos en este campo y motivaron a los maestros a observar y estudiar psicológicamente a sus alumnos. Estas perspectivas subrayan la apreciación de James respecto a la escuela como un espacio en el cual los educadores desempeñan un papel fundamental en la formación de hábitos y en el desarrollo de la inteligencia de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos que encontrarán a lo largo de sus vidas. Labarca profundiza en este aspecto al observar que James, y sus sucesores en particular, destacan la importancia de los aspectos emocionales y activos en la formación de hábitos y la construcción del carácter en la psicología infantil, disminuyendo así el énfasis previo en los procesos puramente intelectuales.<sup>33</sup>

Labarca presentó ciertos métodos pedagógicos basados en corrientes contemporáneas. No obstante, advierte que suele existir una brecha entre la teoría filosófica de la educación y su aplicación práctica. Esta discrepancia solo se reduce a través del ensayo y error, y es aquí donde radica una de las principales ventajas de las escuelas nuevas o experimentales. Estas instituciones permiten probar prácticas pedagógicas, métodos de enseñanza y estilos de interacción entre los diferentes actores del entorno escolar. En caso de que una práctica no resulte exitosa, se debe analizar el componente que pudo haberla afectado e intentar controlarlo. En este contexto, al momento de ofrecer sus orientaciones educativas, los métodos de María Montessori (1870-1956) y el enfoque de proyectos parecen haber alcanzado solidez en los objetivos que persiguen.

Precisamente, Labarca ahondó en el método de proyectos, producto de posicionarse como un enfoque ampliamente aceptado entre las prácticas pedagógicas.<sup>34</sup> Estos métodos se basan en la consolidación del aprendizaje a través de la realización de tareas que, en conjunto, buscan resolver un proyecto o tarea específica y de mayor complejidad. En palabras de Labarca:

---

Jackman, Henry. "William James". En *The Oxford Handbook of American Philosophy*, 60-86, eds. Cheryl Misak (Oxford: Oxford University Press, 2008).

<sup>33</sup> Labarca, *Nuevas orientaciones...*, 46.

<sup>34</sup> William Kilpatrick, "The Project method", *Teachers College Record*, 19, núm. 4 (1918): 319-335.

Los proyectos tratan de dar al niño algo que hacer y no sólo algo que aprender, en la seguridad que, si actúa inteligentemente, adquiere conocimientos y aguza su poder de reflexión. Conducen, por ende, con la tesis funcional de la educación. Enseñan a desarrollarse por el ejercicio de la función. La actividad del niño, una actividad completa en que tome parte su dinamismo mental y físico es la primera condición del método de proyectos.<sup>35</sup>

Otro aspecto que se identifica en *Nuevas orientaciones de la enseñanza*, es el hecho de que Labarca sostiene que los educadores chilenos comenzaron a adaptar su propio sistema educativo, abandonando gradualmente la práctica previa de imitar ciegamente las teorías educativas europeas, principalmente de origen francés y alemán, así como las provenientes de Estados Unidos. En este contexto, surge un movimiento heterogéneo entre los profesores, caracterizado por su ferviente defensa de una reforma integral en el ámbito educativo, lo que hacía latente la necesidad de que lo que se hacía, pero también el cómo se hiciera, tuviese un sello local.

Como se habrá podido interiorizar, para este periodo, la relación intrínseca entre la pedagogía y la psicología era cada vez más evidente y relevante en el ámbito educativo. Los fundamentos y conocimientos generados por la psicología experimental proporcionan valiosas herramientas para comprender y abordar las complejidades de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, los educadores reconocieron la necesidad de adquirir un sólido conocimiento en psicología para poder aplicarlo de manera efectiva en su práctica docente, deseo que también se va materializando con la llegada de la psicología y sus tecnologías a tierras nacionales. Por consiguiente, se necesitaba dar un nuevo paso, el que permitiera experimentar de múltiples formas las propuestas psicológicas en el espacio escolar, particularmente, aquellas propuestas centradas en estudiantes y profesores.

### **Labarca y la experimentación psicológica en territorio educacional**

En 1932, Labarca impulsó uno de sus grandes proyectos que permitió poner en acción las ideas y teorías desarrolladas por destacados exponentes extranjeros en el ámbito educativo chileno. Este proyecto se materializó a través del Liceo Experimental Manuel de Salas, en estrecha relación con el modelo y proyecto de la escuela nueva que había sido objeto de debates durante

---

<sup>35</sup> Labarca, *Nuevas orientaciones...*, 98-99.

muchos años, pero que nunca se había llevado a cabo hasta el impulso proporcionado por Labarca.<sup>36</sup>

En el Decreto de creación de este establecimiento, se establecía que sus objetivos eran experimentar reformas en la organización didáctica, nuevos métodos de enseñanza y diferentes agrupaciones de materias en los programas. Además, se destacaba que estas innovaciones, ensayadas y supervisadas en una institución adecuada, proporcionarían una sólida base para las reformas propuestas en la educación secundaria general.<sup>37</sup>

El Liceo Experimental Manuel de Salas compartía la preocupación fundamental de la enseñanza secundaria al seleccionar un conjunto de conocimientos y actividades que contribuyeran a explorar y satisfacer las necesidades e intereses comunes de los adolescentes. A través de este plan común se buscaba promover el desarrollo de la personalidad de los alumnos, ejercitándolos en el pensamiento reflexivo y en la adquisición de una cultura general que los capacitara para enfrentar de manera inteligente el mundo natural y cultural en el que se desenvolvían.

Este liceo fue pionero en la implementación de la coeducación en la República, ya que en todas sus actividades se promovía una convivencia democrática efectiva que no se basaba en discriminaciones de género. Además, todos los miembros de la comunidad educativa compartían solidariamente, de acuerdo a sus aptitudes e intereses, sus ideales y responsabilidades, sin distinción de sexos, garantizando a cada uno de ellos igualdad de posibilidades y derechos. Así, se fortalecieron las actividades sociales de los educandos y se fomentó el respeto y la mutua confraternidad entre hombres y mujeres durante esta etapa tan rica de sus vidas, la adolescencia.

Finalmente, también se promovió dentro de este establecimiento de educación, la organización política–educacional de estudiantes, profesores y apoderados, lo que se tradujo en la implementación de directivas o, en otras palabras, del gobierno escolar. Esto, con la intención de emular en la escuela aquellos procesos que se desarrollaban a nivel social y que eran un objetivo explícito de las escuelas nuevas.

---

<sup>36</sup> María Victoria Peralta, *Amanda Labarca y la educación de la primera infancia* (Santiago: Universidad Central, 2021); Ana Guil y Sara Vera, “Amanda Labarca, pionera de la educación y la política de las mujeres en Chile”, *Historia de la Educación Colombiana*, 13, núm. 13 (2010): 143-159.

<sup>37</sup> Florencia Barrios, *El Liceo Experimental Manuel de Salas. Un aporte de la Universidad de Chile a la educación nacional* (Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1983).

## Discusión

Amanda Labarca, una destacada figura en el ámbito educativo chileno, desarrolló una profunda y multifacética participación dentro del sistema escolar. A lo largo de su trayectoria, desempeñó diversos roles, iniciando como estudiante, y rápidamente le continuaron el cargo de profesora, ayudante, miembro activo de gremios de profesores, política comprometida, comisionada, escritora y apasionada lectora de la literatura pedagógica tanto nacional como internacional.<sup>38</sup>

Su amplio y variado recorrido le otorgó una panorámica sumamente completa del sistema educativo de la época. Desde su experiencia como estudiante, pudo vivenciar de primera mano las fortalezas y debilidades del sistema. Como profesora, tuvo la oportunidad de poner en práctica métodos pedagógicos y observar los resultados obtenidos. Su participación en gremios y su compromiso político le permitieron conocer de cerca las problemáticas y desafíos del sistema educativo chileno, así como involucrarse activamente en su transformación. Además, Amanda Labarca se destacó como una escritora prolífica y ávida lectora de la literatura pedagógica. A través de sus escritos y su estudio de las ideas pedagógicas locales e internacionales, pudo ampliar su perspectiva y enriquecer su comprensión del sistema educativo. Esta diversidad de roles y su amplio bagaje intelectual le brindaron una visión integral y fundamentada, permitiéndole identificar aquellas situaciones que requerían reparación y proponer las orientaciones necesarias para impulsar mejoras significativas en la educación en Chile. Adecuaciones que fueron expresadas por Labarca, pero resumían la opinión y visión de diversos intelectuales y actores que se preocuparon y atendieron a un proyecto educacional vanguardista y con un nivel de sistematicidad que no se apreciaba en países vecinos.<sup>39</sup>

Amanda Labarca, consciente de los cambios y transformaciones necesarios en el ámbito educativo, presentó *Nuevas orientaciones de la enseñanza*, lo cual marcó el inicio de un importante periodo de transición para la psicología. Durante esta etapa, se difundió un mensaje esperanzador y receptivo por parte de las autoridades, invitando a todas las partes involucradas a sumarse a las nuevas prácticas pedagógicas que se promoverían. En efecto, lo notable de las propuestas de Labarca es que no solo apuntaban a la participación y transformación de los educadores, sino que también buscaban involucrar a un amplio espectro de actores y grupos de

<sup>38</sup> Gonzalo Salas, "Amanda Labarca y su obra", en *Puentes entre psicología, educación y cultura*, 25-38, ed. Katherine Morgado-Gallardo (Talca: Estero, 2018).

<sup>39</sup> Salas et al., "Amanda Labarca...", 2065.

la sociedad. Además de sus colegas profesores, Labarca se esforzó por incluir a niñas, niños y adolescentes, reconociendo la importancia de atender sus necesidades y garantizar su acceso a una educación de calidad.

Pero no se detuvo allí. Labarca también se dirigió a las comunidades cercanas al entorno escolar, reconociendo que la educación no puede ser un proceso aislado, sino que debe estar enraizada en la realidad y las necesidades de las personas y sus entornos. Incluso se extendió a las zonas rurales, donde la educación a menudo enfrentaba desafíos particulares. Asimismo, Labarca tuvo una visión inclusiva al considerar a aquellos que aspiraban a diferentes trayectorias educativas, ya sea en la educación técnica, agrícola o universitaria. Reconoció la diversidad de intereses y talentos entre los estudiantes y abogó por oportunidades educativas adecuadas para cada individuo.

Este enfoque amplio refleja los esfuerzos realizados en esa época para levantar un proyecto educativo nacional integral. Se buscaba superar las barreras y exclusiones existentes en la educación, y permitir que todas las partes interesadas, independientemente de su origen, género, ubicación o aspiraciones educativas, tuvieran voz y participación activa en la configuración del sistema educativo. Labarca fue una de las figuras clave que abrió el camino hacia una educación más inclusiva, participativa y equitativa en Chile.

Precisamente, dentro de los límites propuestos por la periodicidad declarada, la esfera educacional fue testigo de una serie de propuestas y consideraciones prácticas que invitaban al despliegue de la psicología al interior de las aulas. Primero, estas propuestas circularon en escritos, pero tal como se mostró en este trabajo, posteriormente dieron un salto a la práctica. Este cambio en la forma en la que circuló la psicología, fue clave para romper con la conceptualización de la disciplina, que ya se había inmiscuido en los textos pedagógicos desde hacía más de seis décadas. Por contraparte, su aplicación, de forma tan potente, a través de un proyecto educacional e institucional, como fue el Liceo Experimental, permitieron promover un alcance de la psicología que no se había observado en periodos previos, y es que del tránsito por los círculos intelectuales y dedicados a la educación, la psicología y sus beneficios lograron adentrarse en el diálogo y la práctica social, conquistando con esto, la etapa de masificación y conocimiento, lo que resultó clave para consagrarse en las décadas más cercanas a la mitad de siglo, favoreciendo una serie de hitos, como fue la irrupción de la psicología en el espacio legislativo, la institucionalización de la disciplina, a través de sus cursos y programas que se dictaron, así como los nuevos roles que fueron desempeñados por quienes poseían

conocimiento en el área, como fue el caso de orientador vocacional o evaluador de facultades mentales.

A fines de la década de 1950, el Liceo Experimental dio mayor cabida a la implementación de la psicología, formalizando los procesos de orientación escolar, mediante la incorporación de psicólogos educacionales. El objetivo era brindar atención a aquellos alumnos que presentaban desequilibrios psicológicos que dificultaban su adaptación social y su desempeño académico normal. A pesar de la importancia de esta disciplina para abordar las dificultades propias de los adolescentes en edad escolar, la presencia del psicólogo educacional en el ámbito educativo secundario del país se limitó a una minoría de instituciones educativas, las que en la actualidad se han ampliado, pero no son labores exclusivas del profesional del área, producto de que también es ejercida por profesores u otros profesionales que se les aprueba dicho cargo.

El resultado exitoso de estas prácticas experimentales generó un impulso para discutir proyectos educativos que pudieran extenderse a nivel nacional. Labarca se sumergió en el estudio de este fenómeno y lo profundizó, en momentos en donde la psicología adquirió otras funciones —*período de consolidación*— caracterizado por un ideario pedagógico más sólido. Este ideario se construyó a través de análisis históricos y sociológicos aplicados a experiencias escolares europeas, norteamericanas y latinoamericanas.<sup>40</sup>

La amplitud y profundidad de las propuestas y reflexiones de Labarca reflejan este proceso de consolidación. Su obra *Bases para una Política Educacional*,<sup>41</sup> se distingue claramente de sus anteriores. Lo que se explica por los contextos y las puertas que se abren para la circulación de ideas, así como otras que por temas de maduración disciplinar se mantienen cerradas y deben esperar al momento propicio. Al respecto, su texto de 1943, *Bases para una Política Educacional* representa una evolución natural de las ideas presentadas en *Nuevas Orientaciones*. En este sentido, ambas obras son una manifestación de la evolución y adaptación de las propuestas pedagógicas de Labarca a lo largo del tiempo, pero también, de la psicología, a la cual también contribuyeron otras/os profesores que a día de hoy son considerados referentes y propulsores de la disciplina.

Producto de que estas obras representan hitos significativos en el camino hacia una política educacional más integral y ajustada a la realidad nacional, donde la psicología consiguió una tribuna importante de aportaciones, resulta imperioso continuar desarrollando

<sup>40</sup> Ramos-Vera. “*Amanda Labarca y...*”, 181.

<sup>41</sup> Amanda Labarca, *Bases para una política educacional* (Buenos Aires: Editorial Losada, 1943).



investigaciones historicistas que permitan explorar estas prácticas y su difusión. Al respecto, se sugiere incorporar a actores, fuentes de investigación, periodos y diversos elementos que no han conseguido la misma atención en la comunidad investigativa. Como propuesta, y que se deja entrever en este texto, se podría expandir el análisis a la recepción social de la psicología, para lo cual, fuentes como prensa y revistas de difusión masiva son fuentes de consulta obligada.

Situación similar ocurre con la participación de mujeres en el desarrollo de la psicología en Chile en su periodo preprofesional. En efecto, Labarca comienza a ser la mujer más estudiada y vinculada a este periodo de la disciplina, sin embargo, el estudio de su trabajo rápidamente permite tejer una red intelectual femenina importante. Algunas con mayor proximidad a la visión de Labarca, a la vez que otras tomaron otros caminos para acercar la psicología al contexto educacional, lo que en caso de ser estudiado, permitiría visibilizar un discurso femenino de la psicología que hasta entonces carece de un portavoz y un discurso mancomunado, por el contrario, todavía se observa un estado embrionario de este nicho investigativo.

## Bibliografía

- Barrios, Florencia. *El Liceo Experimental Manuel de Salas. Un aporte de la Universidad de Chile a la educación nacional*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1983.
- Caiceo, Jaime. “Amanda Labarca, Irma Salas y Mabel Condemarín, tres educadoras laicas y feministas del siglo XX en Chile”. *Teoria e Prática da Educação*, 13 núm. 1(2010): 105-116.
- Dewey, John. *Democracy and Education: an introductory to the philosophy of education*. New York: Macmillan Company, 1916.
- García, José. “La recepción de William James en la obra de Ramón Indalecio Cardozo”. *Investigaciones en psicología*, 21, núm. 3 (2016): 41-50.
- Guil, Ana y Vera, Sara. “Amanda Labarca, pionera de la educación y la política de las mujeres en Chile”. *Historia de la Educación Colombiana*, 13, núm. 13 (2010): 143-159.
- Huaiquián, Claudia. “Amanda Labarca Huberston: Legado y actualidad de una profesora extraordinaria”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20, núm. 31(2018): 15-24. Doi: 10.19053/01227238.8476
- Homberger, Conrad. “An Introduction to John Dewey”. *Educational Theory*, 5, núm. 2 (1955): 98-109. Doi: 10.1111/j.1741-5446.1955.tb01126.x
- Jackman, Henry. “William James”. En *The Oxford Handbook of American Philosophy*, 60-86, eds. Cheryl Misak. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Kilpatrick, William. “The Project Method”. *Teachers College Record*, 19, 4 (1918): 319-335.
- Labarca, Amanda. *Bases para una política educacional*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1943.
- Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1939.
- Labarca, Amanda. *Nuevas orientaciones de la enseñanza*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1927.
- Mansilla, Juan Guillermo. “Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20, núm. 31 (2018): 189-209. Doi: 10.19053/01227238.8574
- Mayorga, Rodrigo. “Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: Educación, Estado republicano y sociedad civil en Chile (1813-2011)”. En *Historia política de Chile, 1810-2010. Tomo II: Estado y Sociedad*, 333-364, eds. Iván Jaksic y Francisca Rengifo. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2017.


- Moretti, Renato. “Una tecnología para ayudar a construir naciones: la adaptación chilena de la Escala Stanford-Binet por Luis A. Tirapegui”. *Revista de Psicología (Santiago)*, 27, núm. 2 (2018): 162-167. Doi: 10.5354/0719-0581.2019.52306
- Moretti, Renato y María Energici. “Perspectiva gubernamental e historia de la psicología. Medición de la inteligencia y la aptitud en la educación chilena (1925-1967)”. En *Historias de la psicología. Contribuciones y reconstrucciones parciales*, 255-285, eds. Evelyn Hevia et al. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2019.
- Oñate, Romina. “Ser mujer y educadora”. *Análisis del discurso educativo de Amanda Labarca, Olga Poblete e Irma Salas entre 1930 y 1950*. Tesis de pregrado, Santiago, Chile, Universidad de Chile, 2017.
- Peralta, María Victoria. *Amanda Labarca y la educación de la primera infancia*. Santiago: Universidad Central, 2021.
- Piñeda, María Andrea y Ana Jacó-Vilela. “Ciencia psicológica y profesionalización en Argentina y Brasil: 1930-1980”. *Universitas Psychologica*, 13, núm. 5 (2014): 2015-2033. Doi: 10.11144/Javeriana.upsy13-5.cppa
- Polanco, Fernando y Rodrigo Lopes. “Recepción del conductismo en Argentina y Brasil: Un estudio de dos universidades, 1960-1970”. *Universitas Psychologica*, 13, núm. 5 (2014): 2035-2045. Doi: 10.11144/javeriana.upsy13-5.rcab
- Ramos-Vera, José. *Amanda Labarca y sus contribuciones a las relaciones entre psicología y educación en Chile (1910-1955)*. Tesis de doctorado, Talca, Chile, Universidad Católica del Maule, Chile, 2022.
- Rojas, María Teresa. “Amanda Labarca: La participación femenina en la construcción de un discurso educativo. Chile (1900-1950)”. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 34, núm. 1 (2004): 179-199.
- Rosa, Alberto, Juan Huertas y Florentino Blanco. *Metodología para la historia de la Psicología*. Madrid: Alianza Psicológica, 1996.
- Salas, Gonzalo. “Amanda Labarca y su obra”. En *Puentes entre psicología, educación y cultura*, 25-38, ed. Katherine Morgado-Gallardo. Talca: Estero, 2018.
- Salas, Gonzalo. “La influencia europea en los inicios de la historia de la psicología en Chile”. *Interamerican Journal of Psychology*, 46, núm. 1 (2012). 99-109.
- Salas, Gonzalo y Eugenio Lizama. *Historia de la Psicología en Chile. 1889 / 1981*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2013.

- Salas, Gonzalo y Katherine Morgado-Gallardo. “Amanda Labarca y sus nuevas orientaciones de la enseñanza (1927)”. *Revista de Psicología*, 27, núm. 1 (2018): 1-7. Doi: 10.5354/0719-0581.2018.50753
- Salas, Gonzalo, Hernán Scholten, Bárbara Valdés y Óscar Montero-Pich. “Relaciones entre psicología y educación en Chile: Amanda Labarca en la primera mitad del siglo XX”. En *Historia de la psicología. Contribuciones y reconstrucciones parciales*, 117-135, eds. Evelyn Hevia, Francisco Reiter, y Gonzalo Salas. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2019.
- Salas, Gonzalo, Rodolfo Mardones, Miguel Gallegos y Fernando Ponce. “Amanda Labarca (1886-1975) y sus referencias psicológicas en el contexto educativo en Chile”. *Universitas Psychologica*, 13, núm. 5 (2014): 2059-2068. Doi: 10.11144/Javeriana.upsy13-5.alrp
- Sanhueza, Carlos. “La gestión del Instituto Pedagógico de Santiago y la movilidad del saber germano a Chile a finales del siglo XIX”. *Estudios Ibero-Americanos*, 39, núm. 1 (2013): 54-81.
- Searby, Peter. “The New School and the New Life: Cecil Reddie (1858-1932) and the Early Years of Abbotsholme School”. *History of Education*, 18, núm. 1 (1989): 1-21. Doi: 10.1080/0046760890180101
- Winkler, María Inés. *Pioneras sin monumentos. Mujeres en psicología*. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

## Historia y política en la *episteme* educativa de Amanda Labarca (1938-1944)

### History and Politics in Amanda Labarca's Educational Episteme (1938-1944)

Hernán Scholten, Universidad de Buenos Aires, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0003-3366-2142>

 [hsecholten@psi.uba.ar](mailto:hsecholten@psi.uba.ar)



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.650>

**Resumen.** En este artículo se propone discutir un tema que, aunque parece obvio, en pocas ocasiones ha sido indagado de manera sistemática: la forma en que Amanda Labarca (1886-1975) aborda la relación entre praxis educativa y sociedad. Para ello se realizará un análisis que se centrará en un conjunto de textos de esta destacada intelectual chilena que fueron publicados entre finales de la década de 1930 y comienzos de la década de 1940, en los que elabora su *episteme* educativa —esto es el conjunto de conocimientos y métodos que sustentan la práctica educativa y la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje—. El objetivo es mostrar que, en textos como *Evolución de la segunda enseñanza* (1938) e *Historia de la educación en Chile* (1939), no solo se aprecia una notable reformulación de su proyecto pedagógico, sino también su vinculación con lo social, como resulta fácilmente apreciable en las *Bases para una política educacional* que publicó en 1943. En este sentido, se busca también mostrar que, a partir de la incorporación de la perspectiva de sociología-histórica a su producción, escindir política y educación en la producción de Amanda Labarca se vuelve casi tan artificial como hablar de una moneda de una sola cara.

**Palabras clave:** Amanda Labarca, Historia, Política, Educación.

**Abstract.** This article proposes to discuss a topic that, although it seems obvious, has rarely been systematically investigated: the way in which Amanda Labarca (1886-1975) approaches the relationship between educational praxis and society. This analysis will focus on a set of texts produced by this outstanding Chilean intellectual and published between the late 1930s and the early 1940s, in which she elaborates her educational *episteme* - set of knowledge and methods that support educational practice and the understanding of the teaching and learning process. The objective is to show that, in *Evolución de la enseñanza media* (*Evolution of Secondary Education*) (1938) e *Historia de la educación en Chile* (*History of Education in Chile*) (1939), not only a remarkable reformulation of her pedagogical project can be seen, but also its link with the social, as can be easily seen in the *Bases para una política educacional* (*Basis for an educational policy*) that she published in 1943. In this sense, it will be shown that, since the incorporation of the sociological-historical perspective to her production, separating politics and education in Amanda Labarca's production becomes almost as artificial as talking about a one-sided coin.

**Keywords:** Amanda Labarca, History, Politics, Education.

**Cómo citar:** Scholten, H. (2024). Historia y política en la *episteme* educativa de Amanda Labarca (1938-1944). *EN-CLAVES del Pensamiento*, 0(35), 89-107. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.650>

Escuela y sociedad, tomando ambos vocablos en su acepción más amplia, realizan una obra educadora que, para fructificar, ha de ser complementaria y armónica, es decir, han de colaborar teniendo en vista fines semejantes.

Amanda Labarca, *Bases para una política educacional*

A casi cincuenta años de su fallecimiento, el legado de Amanda Labarca (1886-1975) sigue siendo todavía objeto de intensa indagación. Si bien los aportes de esta notable intelectual, escritora y ensayista en el área de la educación y sus aportes al avance del feminismo en Chile han sido reconocidos, muchas de sus producciones están todavía a la espera de un estudio más exhaustivo.

En una publicación previa,<sup>1</sup> se presentó un análisis de su libro sobre *El mejoramiento de la vida campesina*, publicado en 1936, para indagar ciertas articulaciones de ese texto con algunos aspectos biográficos y algunas producciones previas de esta autora, cuestión que no había sido considerada previamente en la literatura dedicada a su obra. En este sentido, se pudo mostrar que ese texto reflejaba las ideas que Labarca había elaborado poco antes, cuando fue convocada por el ministro de Educación de Chile, Domingo Durán Morales, para participar en la comisión encargada de elaborar un programa de enseñanza para la población campesina. De hecho, este libro plasmaba gran parte de las directivas plasmadas en la Guía Didáctica que redactó en ese entonces, en la que se insinuaban los métodos que se podrían aplicar para concretar los objetivos planteados.<sup>2</sup>

A partir de este panorama, al mismo tiempo que se presentaban algunos rasgos de la inspiración filosófica y la orientación política de Amanda Labarca, aquella breve reflexión proponía algunas coordenadas para futuras investigaciones sobre sus ideas, sus prácticas y su trayectoria intelectual.

Para ello se destacaba que, así como el proyecto presentado en aquel texto labarquista estaba conectado con su participación en la función pública y sus publicaciones previas, algunas

---

<sup>1</sup> Hernán Scholten, Slavoj Žižek y Nicole Barria-Asenjo, “Amanda Labarca, la filosofía y su proyecto político”. En *Amanda Labarca Lectora, escritora y crítica*, Ed. Gonzalo Salas y Edda Hurtado, 79-89 (La Serena: Nueva Mirada, 2022).

<sup>2</sup> Esto se mostraba claramente en la breve introducción, al presentar los datos estadísticos que reflejan aspectos perturbadores de la vida en Chile, especialmente en relación con la población infantil. Como vía de solución a este problema es que propuso desde el inicio una perspectiva comparativa, tomando como referencia las medidas implementadas en México y Estados Unidos de América, con el fin de esbozar un programa de mejoramiento de las clases populares, pero adaptado al panorama chileno.

de sus ideas tuvieron la oportunidad de prolongarse e incluso precisarse poco tiempo después. En este sentido, se afirmaba que, al mismo tiempo que producto de un giro filosófico en su trayectoria intelectual, este libro de Labarca anticipaba algunos tópicos que abordó posteriormente con mayor amplitud y precisión en sus escritos más conocidos, que vieron la luz en los albores de la década de 1940 y en los que plasmó su *episteme educativa*.<sup>3</sup>

En efecto, entre 1938 y 1943, esta autora publicó una serie de análisis cuyo hito inicial fue su texto sobre la *Evolución de la Segunda Enseñanza* (1938) y que, tras la *Historia de la Enseñanza en Chile* (1939), finalizó en *Bases para una política educacional* (1943). La propia Labarca consideraba a estas publicaciones como un tríptico o trilogía cuyo objetivo era analizar las fallas, establecer los progresos y presentar un plan de mejoramiento de la educación en Chile, especialmente a nivel de la segunda enseñanza.<sup>4</sup> Sin embargo, esta meta fue sometida a sucesivas modificaciones que, si bien retomaban tópicos ya examinados o anunciados en *Mejoramiento de la vida campesina*, abrieron también el acceso a perspectivas novedosas dentro de la producción de Labarca que, si bien han sido parcialmente abordadas en algunas investigaciones previas sobre su obra, merecen ser ampliadas y profundizadas.

En esta ocasión, se busca exponer aquí un tópico que, si bien parece evidente, en pocas ocasiones ha sido indagado de manera sistemática: se trata del modo en que esta autora problematiza en estos textos, y especialmente en *Bases para una política educacional*, la articulación entre lo educativo y lo social. A su vez, se buscará mostrar que, al abordar este tópico, en sus consideraciones sobre la relación entre educación y política, Labarca adopta una perspectiva radicalmente histórica. En efecto, será especialmente a partir de la historia que esta autora busca poner en evidencia la íntima vinculación entre los saberes y prácticas educativas con las problemáticas sociales.

En este sentido, se mostrará que escindir política y educación en el análisis de Amanda Labarca es tan artificial como una moneda de una sola cara.

---

<sup>3</sup> En términos generales, se define aquí a la *episteme educativa* como el conjunto de conocimientos y métodos que sustentan la práctica educativa y la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Abarca diversas disciplinas y enfoques (pedagogía, psicología, sociología, etc.) que contribuyen a la comprensión de los diversos aspectos involucrados en el proceso educativo.

<sup>4</sup> Amanda Labarca, *Bases para una política educacional* (Santiago: Cámara Chilena de la Construcción/Pontificia Universidad Católica de Chile/Biblioteca Nacional, 2011), 13. La edición original, y la única durante casi siete décadas, fue publicada en 1943 por la Editorial Losada.

## Primer giro de un proyecto dinámico

En diversos textos biográficos se ha señalado que, si bien la vocación pedagógica de Labarca no estuvo presente desde el inicio de su trayectoria intelectual, ya sus producciones de la década de 1910 y 1920 permiten apreciar un notorio interés por intervenir en el ámbito educativo y pedagógico. Basta mencionar, apenas como ejemplos, su temprana incorporación en la Asociación de Educación Nacional (1906) así como sus libros sobre *Las escuelas secundarias en los Estados Unidos* (1918) y *Nuevas orientaciones de la enseñanza* (1927). Estos textos muestran el notorio impacto de las ideas del filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952), con quien se había formado durante sus estadias en Norteamérica durante la década de 1910 y que fue una gran fuente de inspiración para sus proyectos.<sup>5</sup>

De todos modos, es posible afirmar que fue a partir de la década de 1930, en el *acmé* de su trayectoria intelectual, cuando se propuso de forma explícita elaborar un ambicioso proyecto de reforma del sistema educativo, al cual dedicó varios años de trabajo. El contexto social y política del Chile de esa época, tras una temporada de oprobio y el exilio de su marido durante el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, se mostraban ahora mucho más propicio y seguramente tuvo un papel fundamental como impulso para esta empresa labarquista. En 1931 fue restituida en su cargo en la Universidad de Chile y fue designada por el entonces presidente Juan Esteban Montero Rodríguez como Directora General de Educación Secundaria, pasando por tanto a ser la primera mujer integrante del Consejo Universitario. El 28 de marzo de 1932, tanto Montero Rodríguez como Labarca firmaron el decreto que permitió la apertura del Liceo Experimental Manuel de Salas, que estaba destinado a la aplicación y experimentación de nuevas organizaciones, métodos y programas de enseñanza secundaria.<sup>6</sup> En 24 de diciembre de ese mismo año llegaba nuevamente al poder Arturo Alessandri Palma (1868-1950), con el apoyo del Partido Radical, en el cual militaron tanto Amanda como Guillermo Labarca, su marido.

En 1934, además de colaborar en la ya mencionada comisión designada por el Ministro de Educación Pública Domingo Durán Morales para elaborar un programa de enseñanza

---

<sup>5</sup> Sobre este texto, véase Gonzalo Salas y Katherine Morgado-Gallardo, “Amanda Labarca y sus nuevas orientaciones de la enseñanza (1927)”, *Revista De Psicología*, 27, núm. 1 (2018): 1-7.

<sup>6</sup> Respecto de esta institución, cfr. Rodrigo Espinosa Vásquez. “Antecedentes históricos en el desarrollo de la Psicopedagogía en Chile”. *Pilquen*, 15, núm. 1 (2018): 1-12.



campesina, Labarca tuvo una activa participación en la II Conferencia Interamericana de Educación realizada en Santiago el 9 y el 16 de septiembre de ese año. En este evento, al que asistieron representantes de todas las repúblicas americanas excepto Paraguay, se aprobaron una notable cantidad de resoluciones y mociones relativas a la educación y la cooperación internacional en la región. Fue a partir de este evento se organizó una delegación universitaria a la cual se integró Labarca y que, presidida por el rector de la Universidad de Chile, partió el 12 de enero de 1935 en una misión cultural que los llevaría a diversos países de América Central y América del Norte, entre los cuales se destacaba el caso de México.<sup>7</sup> Esta visita permitió a Labarca acceder a información más detallada sobre las reformas que se habían introducido en ese país con vistas a mejorar la calidad de vida de las clases populares.

A su regreso, en abril de ese año, Labarca comenzó a dictar una serie de conferencias sobre “Aspectos de la vida educacional moderna” en la Universidad de Chile. La segunda de esas conferencias presentaba una crítica a la formación del Magisterio y expuso el caso de la nueva organización de las escuelas normales mexicanas, que se había iniciado en la década de 1920, la cual era presentado casi como un contraejemplo de lo que debía hacerse en Chile.<sup>8</sup>

Como lo muestran diversas fuentes, la información aportada por aquella misión universitaria no quedó reducida al circuito de las publicaciones o los auditorios académicos, sino que sirvió de insumo para los debates parlamentarios sobre las reformas a la educación rural chilena que tenían lugar en ese momento en el Congreso.<sup>9</sup>

Por su parte, como se mencionó previamente, la propia Labarca publicó poco más tarde su libro sobre *Mejoramiento de la vida campesina* (1936), en cuyas páginas se incluye tanto aquel análisis del caso mexicano como algunas directivas propuestas en aquel proyecto de reformas en el sistema de enseñanza rural a nivel local -el cual terminó siendo archivado y nunca fue implementado.

En las elecciones presidenciales de 1938, con la victoria de Pedro Aguirre Cerda (1879-1941), candidato del Partido Radical, se impuso la consigna “Gobernar es educar”. Amanda Labarca tenía un vínculo previo con el presidente electo que excedía el marco de la militancia común y estaba reforzado por la estrecha relación de amistad que este mantenía con su marido.

---

<sup>7</sup> “La delegación universitaria que en misión cultural visitará Panamá, Costa Rica, México y EE.UU.”. *La Nación*, 12 de enero de 1935, p. 13.

<sup>8</sup> “Finalidad fundamental de la obra educadora del maestro es la de enseñar a vivir”, *La Nación*, 26 de junio de 1935, 11.

<sup>9</sup> Sebastián Rivera Mir, “Profesores chilenos en busca de la educación socialista mexicana (1934-1940). Entre las misiones educativas y los procesos de institucionalización”, *Oficio. Revista de Historia e Interdisciplina*, 9, núm. 13 (2021): 11-30.

Esto le permitió contar, durante algún tiempo, con un fuerte apoyo a diversas iniciativas impulsadas por Amanda Labarca relacionadas tanto con la educación como con el movimiento feminista.

Ese mismo año, se editaba su libro sobre la *Evolución de la enseñanza media* que, como se mencionó previamente, suele ser considerado como el primer eslabón de una serie de tres publicaciones. Sin embargo, en realidad fue proyectado inicialmente como un complemento del libro que Labarca había publicado dos años antes, en el cual proponía una reforma del sistema educativo para el mejoramiento de la vida campesina. En efecto, en las primeras páginas del libro, la autora sostiene que se había propuesto complementar ese estudio previo abordando “la influencia pedagógica ejercida por los establecimientos urbanos de educación media en la orientación de la juventud”.<sup>10</sup>

Sin embargo, este mismo objetivo imponía una primera modificación en el proyecto original: si bien este nuevo texto volvía a incorporar la perspectiva de una “pedagogía comparada” utilizada en el estudio anterior, en esta ocasión se presentaba con una proyección mucho más ambiciosa. En efecto, si en su libro de 1936 se inspiró en los casos de México y Estados Unidos de América para iluminar el panorama local, en esta ocasión, dos años más tarde, la mirada de Labarca se dirigía principalmente hacia el viejo continente, es decir hacia “aquellos países a los cuales el nuestro ha imitado” aunque, sostenía la autora, de manera infantil y ambiciosa.<sup>11</sup> La evolución de los sistemas de docencia media en Francia, Alemania, Inglaterra, Rusia, Italia y Alemania fueron entonces los ejemplos a estudiar en esta ocasión. Como se verá enseguida, esta expansión del espectro tanto a nivel geográfico como temporal hizo que este texto sufriera considerables modificaciones durante su elaboración. En efecto, lo que inicialmente iba a ser un capítulo de un libro, terminó convirtiéndose en el primer tomo de lo que ahora se planificaba como una serie en tres volúmenes.

Basta una ojeada al índice del texto para apreciar que el recorrido que realiza Labarca a lo largo de casi doscientas cincuenta páginas está dominado por una perspectiva en la que historia, política y educación se entremezclan. La propia autora justifica esta perspectiva al final del Preámbulo del libro: “Para saber a dónde queremos ir, necesitamos darnos cuenta del relieve general del paisaje que nos rodea. Cuando intentemos, siempre hundirá sus pies en el pasado,

<sup>10</sup> Amanda Labarca, *Evolución de la segunda enseñanza* (Santiago: Talleres de la Editorial Nascimento, 1938), 5. Posteriormente, las referencias al texto de 1936 desaparecieron en el marco de la elaboración de su *episteme educativa*.

<sup>11</sup> *Ibid.*, 6.

las manos en las posibilidades estrechas de la realidad presente y los ojos en la ilimitada esperanza”.<sup>12</sup>

Es por esta razón que dedica un primer capítulo a presentar una panorámica sintética del periodo histórico que se desarrolla entre los siglos XVI y XIX en Europa, para mostrar los particulares avatares de la educación de los jóvenes en el marco del surgimiento de los Estados europeos modernos. En esta sección del texto, ya se busca mostrar de qué manera la incipiente organización de la enseñanza media responde a necesidades que, si bien siguen marcadas por lo religioso, se articulan cada vez más notoriamente a una realidad terrenal en rápida y crítica transformación.

Por su parte, los restantes capítulos del libro y el material anexo al final del volumen se ocupan de presentar un recorrido que llega hasta la actualidad, dividido en dos tramos: el primero va desde la Revolución francesa hasta la Gran Guerra y el segundo está dedicado a mostrar las transformaciones recientes en la educación de los adolescentes. Si bien estas presentaciones, como se mencionó anteriormente, abarcan diversos contextos (Francia, Alemania, Italia, etc.), la exposición se centra especialmente en los avatares de la enseñanza media, aunque señalando eventualmente la relevancia de los eventos políticos (por ejemplo, la Revolución francesa, la Primer Guerra Mundial, el nacional-socialismo, el Stalinismo y Fascismo) en ese recorrido.

Es en el último capítulo del texto que Labarca se ocupa de exponer sumariamente los problemas de la enseñanza media que, más allá de sus variantes, serían comunes a todos los países cuya situación histórica había sido analizada hasta entonces por separado. Entre ellos menciona: el nacionalismo, el problema del control (familiar, religioso, estatal o nacional), la temática de organización (flexible o rígida), los objetivos, los planes de estudio (carga horaria, materias comunes, etc.), la articulación con otros grados y tipos de educación, selección (condiciones de ingreso y egreso), métodos (cantidad de conocimientos y forma de adquirirlos) y la vida escolar. Pero, para la intelectual chilena, ni siquiera la resolución de todos estos factores permitiría resolver la crisis que afecta a la enseñanza media, ya que aquella tendría como base las exigencias que tanto el Estado como, especialmente, la familia le dirigen a las instituciones educativas.

Les exigen una tarea que antes ejecutaba la familia. Añádase que el liceo debe, a la vez, preocuparse de la instrucción del joven para que afronte los exámenes de una carrera

---

<sup>12</sup> *Ibidem.*

universitaria y los problemas de la lucha por la vida, y se verá que la escuela secundaria está atravesando una crisis de exigencias y responsabilidades máximas, muchas de ellas derivadas de condiciones modernas, y a las cuales tiene que responder con una arquitectura orgánica vieja, de siglos.<sup>13</sup>

Como se verá más adelante, Labarca retomó con mayor detalle este tópico, que señala tensiones entre las prácticas educativas y lo social, a la luz del panorama específico de la región sudamericana.

En cuanto a los aportes que podían proporcionar en el ámbito local los amplios estudios y análisis presentados a lo largo de este libro —*Evolución de la enseñanza media*— la autora anunciaba que serían expuestas en un volumen posterior, el segundo de aquella serie de tres tomos. Pero, como se verá a continuación, un nuevo giro volverá a presentarse en el marco de este proyecto.

*De la evolución a la historia: un segundo giro en el proyecto.* “Al escribir la Introducción al volumen anterior: ‘Evolución de la Segunda Enseñanza’, expuse que lo había concebido como el capítulo primero de una obra de crítica constructiva sobre nuestra docencia media. Así como aquél se convirtió en libro, éste se ha extendido igualmente más allá de su primer propósito”.<sup>14</sup>

En este epígrafe, que proviene del libro sobre la *Historia de la enseñanza en Chile* que Labarca lanzó en 1939, es posible apreciar que la autora ya no considera a este volumen como un segundo capítulo que, recogiendo los materiales expuestos en el texto anterior, buscaba indagar la instrucción humanística en Chile para elaborar recomendaciones sobre la docencia media. Se trataba ahora de un voluminoso libro de varios centenares de páginas que se ocupaban del sistema educativo chileno en todos sus niveles.

Ahora bien, ¿por qué se introdujo este cambio en la orientación del trabajo? Los motivos que llevaron a esta modificación son expuestos por Labarca en los siguientes términos:

Es que consideré errado y peligroso tratar la segunda enseñanza como unidad aislada. Para mí ella no cumple sus fines sino en función de las demás, si considerada como parte de un todo, no se analizan sus cualidades y defectos en relación con la primaria, que es su natural antecedente y con las necesidades de esta sociedad chilena a la cual tiene que servir. Pudiera ser la educación liceana perfecta, desde un punto de vista preceptivo, mas si descuida la base que le da la primaria, si no se articula adecuadamente con las otras formas de la docencia media, si no prepara el tipo de hombre o de mujer que la sociedad chilena necesita en su momento actual, habría fracasado substancialmente.<sup>15</sup>

<sup>13</sup> *Ibid.*, 245.

<sup>14</sup> Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile* (Santiago: Imprenta Universitaria, 1939), VII.

<sup>15</sup> *Ibid.*, VII-VIII.

Vemos aquí la reconsideración que la autora introduce en relación con un aspecto que interesa especialmente destacar aquí: no sólo la enseñanza media no debe ser considerada aisladamente de la escuela primaria y de las demandas sociales, sino que hacerlo resulta erróneo y nocivo. Pero ¿por qué esta consideración tan radical? La autora justifica esta tesis a partir del hecho de que “[l]a acción pedagógica no implica su propio fin; éste se halla más allá de las aulas, en el complejo, múltiple y sufriente mundo en que vivimos”.<sup>16</sup> Se introduce aquí explícitamente una perspectiva más orgánica del sistema educativo que, de manera clara y explícita, resalta tanto su articulación interna como su estrecha vinculación con la sociedad en la cual está inmerso. De hecho, hace de la fortaleza de esa estructura y esa vinculación una medida de juicio respecto de su efectividad.

Ahora bien, esta reconsideración lleva a que el proyecto asuma un nuevo nivel de complejidad y, en este sentido, no resulta osado decir que este texto labarquista es una de sus propuestas más ambiciosas, sino la más ambiciosa, y que contaba con escasos antecedentes hasta entonces. En efecto, a lo largo de sus trescientas sesenta páginas presenta una genealogía del sistema educativo chileno que está claramente articulada con los avatares sociales y políticos locales desde la etapa colonial hasta el escenario contemporáneo.

En este recorrido, que sería imposible exponer aquí en detalle, la autora pone de relieve el papel que cumplió en esta historia una *minoría culta* que buscó transmitir los beneficios de la educación a estratos cada vez más extensos de la población local.<sup>17</sup> Estos apóstoles laicos, que enfrentaron en diversas ocasiones tanto la oposición de la clase gobernante como la indiferencia del pueblo, solo habrían encontrado el apoyo de las autoridades en dos momentos históricos: por una parte, en las décadas de 1840-1850, durante la presidencia de Manuel Bulnes Prieto (1799-1866), cuando se estructura el sistema de enseñanza pública; por otra parte, en la década de 1880-1890, con la gran reforma de la escuela primaria y normal durante las presidencias de Domingo Santa María González (1825-1889) y de José Manuel Balmaceda Fernández (1840-1891).<sup>18</sup>

Por otra parte, Labarca no supone que los obstáculos a esta tarea provengan de las resistencias de los períodos de regímenes conservadores, sino, principalmente, de los conflictos bélicos y las crisis económicas, como lo mostrarían, según la autora, el panorama tanto de las

---

<sup>16</sup> *Ibid.*, VIII.

<sup>17</sup> *Ibid.*, 359.

<sup>18</sup> *Ibid.*, 360.

revoluciones de 1851 y 1859 como la Guerra del Pacífico y el caótico período que denomina como ‘Años difíciles’ de 1925 a 1931. Sin embargo, pese a los obstáculos, la autora se encarga también de mostrar que los logros de la educación en Chile pueden resistir la comparativa en diversos niveles con algunos países de la región o incluso europeos, como lo mostraría el porcentaje de población escolarizada y de estudiantes de nivel secundario.

Ahora bien, tras la edición de *Historia de la enseñanza en Chile*, que prolongaba y ampliaba el estudio publicado un año antes sobre la *Evolución de la enseñanza media*, un último libro debía cerrar esta trilogía de textos, cuyo objetivo ya había sufrido diversas modificaciones..., y siguió transformándose.

De hecho, ya en este mismo texto, la propia autora caracterizó de dos maneras diversas las características de este próximo estudio. Mientras que, hacia el final del último capítulo, afirmaba de modo general que estaría dedicado a señalar los defectos, realizar críticas y proponer planes de mejoramiento, en las primeras páginas del libro afirmaba: “Si la muerte me concede su venia para alentar unos años más, espero escribir la tercera y última parte de estos estudios: *el análisis de las interrogantes de la educación chilena en función de las necesidades fundamentales de nuestro país*”.<sup>19</sup>

En este último caso, ubicaba ese futuro trabajo desde una perspectiva que sostiene la necesidad de indagar las bases políticas del sistema educativo. Esa es la propuesta que finalmente presentó cinco años más tarde.

### Un último giro: política y educación

Es la obra que necesitábamos. En sus páginas, que se leen con interés absorbente, se diseña un plan que nos conviene, porque se deriva lógicamente de la esencia del medio social al que se destina. Es la voz de la señora Labarca la más autorizada para dejarse oír en materia de tan vital importancia.<sup>20</sup>

El libro que cerró la trilogía anunciada en 1938 llegó con una demora considerable en su publicación y, a diferencia de los textos anteriores, no fue impreso en Chile: su primera edición, la única que estuvo disponible durante casi seis décadas, fue realizada en Buenos Aires por la Editorial Losada. Esto no impidió que las *Bases para una política educacional* de Amanda

<sup>19</sup> *Ibid.*, VIII; énfasis propio.

<sup>20</sup> Maximiliano Salas Marchán, “‘Bases para una política educacional’ de Amanda Labarca”, *Revista de Educación*, 4, núm. 21 (1944): 80.

Labarca tuviera una recepción sumamente positiva en los medios locales -como lo muestra el epígrafe que reproduce un fragmento de la reseña realizada por Maximiliano Salas Marchán.

Ahora bien, como se mostró anteriormente, el proyecto de esta serie de libros ya había sufrido algunos cambios, diversas modificaciones que fueron ampliando y diversificando su contenido. De lo que inicialmente sería un estudio y proyecto complementario a un programa de reforma de la educación en el ámbito rural, había pasado a proponer una genealogía de la enseñanza media en Occidente y, posteriormente, una historia del sistema educativo chileno en su conjunto, desde la colonia hasta la actualidad.

En las primeras páginas de estas *Bases...*, Labarca se ocupa de esta cuestión y expone el motivo de estos giros. En efecto, allí plantea que fueron impulsados a partir de la constatación de que los problemas educativos de la enseñanza media solo podían ser abordados rigurosamente a partir la consideración de su articulación con etapas previas y posteriores (la escuela primaria y la Universidad) y, especialmente, de los problemas que las condicionan tanto a nivel local como en la región.

Es por esta razón que la autora dedica la totalidad del primer capítulo de este libro a “La educación como función social”. Si bien no se trataba de un tópico novedoso dentro de la producción de esta autora,<sup>21</sup> es desde una perspectiva histórica que Labarca recupera ahora el papel de las instituciones educativas en el occidente moderno. De este modo, Labarca busca mostrar que “los establecimientos escolares han ido apareciendo como complementarios y supletorios a las otras instituciones formativas. Su propósito inmediato fue proporcionar aquellos conocimientos que no ofrecían sistemáticamente ni la Iglesia, ni la familia, ni el taller”.<sup>22</sup> Al mismo tiempo, invitaba a considerar lo esporádico de la influencia de la docencia escolar, su efímero impacto en relación con otros agentes cuya influencia acompaña por largos períodos o incluso durante toda la vida.

En este sentido, como lo recuerda el epígrafe colocado al inicio de este artículo, es preciso que se establezcan complementariedad y armonía entre escuela y sociedad y que, al modificarse las condiciones sociales, se transforme también la institución escolar —algo que es posible apreciar, sostiene Labarca— a partir de la historia de la pedagogía. Y este escenario se complejiza en el caso de las sociedades contemporáneas, dada la paulatina declinación de la

---

<sup>21</sup> De hecho, era un pilar del pensamiento de John Dewey, uno de sus principales referentes en pedagogía. Ya en 1899, este filósofo-pedagogo norteamericano dictó una serie de conferencias que fueron publicadas bajo el título *The School and Society* donde planteaba que los objetivos de la escuela deben estar articulados con lo familiar y lo social.

<sup>22</sup> Labarca, *Bases para una...*, 13.

iglesia y de la crisis de los lazos familiares, lo cual lleva a que la responsabilidad de la formación se concentre cada vez más en la escuela. Aquí retoma algunos tópicos que ya había señalado en el libro de 1938 que inicia esta serie de tres volúmenes: la familia, reducida a su forma nuclear, anhela que los hijos sean educados por la escuela, “que vele por el niño, le discipline y transforme en el ser apto para triunfar decorosamente en las lides económicas y civiles, dentro de las normas éticas imperantes y de los hábitos sociales del grupo al cual pertenece o aspira a ingresar”.<sup>23</sup> Pero estas nuevas funciones o exigencias no parecen haberse plasmado en su correspondiente reforma pedagógica, e incluso ciertos sectores se resisten a una reforma para seguir aferrándose a un perfil tradicional de la escuela como espacio en el que sólo se aprenden a leer, escribir, cálculos, nombres y fechas. Esta situación, plantea Labarca, pondría en peligro al porvenir de la sociedad, a su supervivencia, a la juventud.

En este sentido, la autora considera que fueron los regímenes totalitarios en Alemania, Italia y Rusia los que más rápidamente comprendieron esta función del sistema educativo para la formación de las futuras generaciones, lo cual se evidencia a partir de las modalidades diversas de control (estatal o privado) y el marcado interés por el uso de instrumentos que eran novedosos en ese momento, como la radio y el cine.

Hacia el final de este capítulo sobre la función social de la educación, Labarca se ocupa del caso de Hispanoamérica, cuya geografía presenta un panorama dividido entre las características propias del ámbito rural, donde predominan los hogares de tipo semipatriarcales, y los entornos urbanos, donde prima una estructura familiar moderna, que a su vez están conformados por diversos estamentos y grupos étnicos (blancos, criollos, mestizos, indios). Por estas características particulares, estas sociedades híbridas precisan una organización del sistema educativo que sea muy diferente al europeo y para que sea posible impulsar su desarrollo cultural. Y serán justamente las bases y normas de esa organización el tema de discusión del resto del libro.

En este sentido, la autora entendía que era necesario dedicar el capítulo más extenso y también más ambicioso de este libro a las características fundamentales del medio social iberoamericano. Este “giro regional”, en relación con la perspectiva que oscilaba entre un enfoque global o europeísta y un análisis limitado al ámbito local de los anteriores trabajos,

---

<sup>23</sup> *Ibidem*, 15. Michel Foucault abordó esta cuestión en relación a partir de la distinción entre *educación natural* y *educación estatal*, y la paulatina imposición de la educación primaria aunque señalando que el papel de la escuela aquí estaría articulado con la necesidad de liberar a los padres de sus obligaciones para estar disponible en el mercado laboral. Véase Michel Foucault, *Los anormales* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000), 215-244.



suele ser referido a diversos factores.<sup>24</sup> Por una parte, a su militancia en el radicalismo y sus lazos con el *criollismo*, “sensibilidad literaria predominante en el período, que conlleva un rescate del mundo rural no desde la óptica del campesino, ni desde la nostalgia aristocrática por los bienes perdidos, sino desde la búsqueda de un afincamiento identitario en lo nacional popular por parte de las capas medias”.<sup>25</sup> Por otra parte, quizá más definitoria es la creciente vinculación de Labarca con la red de educadores latinoamericanos que comenzó a establecerse luego de la Segunda Conferencia Interamericana de Educación que, como se mencionó precisamente, fue realizada en Santiago en 1934.<sup>26</sup>

Un tema que la autora considera central, y al que dedica más de la mitad de este capítulo nuclear de las *Bases para una política educacional*, es la cuestión de la raza, es decir la composición étnica de la región. En efecto, aquí Labarca señala que uno de sus rasgos característicos es el “mestizaje inconcluso”, lo cual remite a las tensiones entre los aportes provenientes de las poblaciones originarias y los elementos aportados ya sea por colonizadores españoles o por las más recientes inmigraciones, cuyas consecuencias se extienden a diversos niveles.

Este tópico, y especialmente las referencias al *blanqueamiento*, pueden resultar altamente controvertidas para una lectura actual. Sin embargo, es preciso dispensarle un tratamiento adecuado, tanto en relación con el contexto-socio histórico como con el pensamiento de Labarca. En tanto esta temática remite a la cuestión de la articulación entre lo social y lo educativo, interesa aquí destacar algunas de sus características -sin ánimo de realizar una presentación exhaustiva, lo cual ameritaría sin duda un espacio mucho más amplio.

En este sentido, es preciso destacar el modo en que la autora introduce este tópico en su texto:

---

<sup>24</sup> En algunas ocasiones se ha hecho referencia al panamericanismo de Labarca como una cuestión incorporada desde un inicio en su producción. Sea así o no, la perspectiva regional comienza a adquirir un peso específico en sus publicaciones e intervenciones a partir de la segunda mitad de la década de 1930 y, de manera particular, a partir de estas *Bases para una política educacional*.

<sup>25</sup> Subercaseaux, Bernardo. “Editoriales y círculos intelectuales en Chile 1930-1950”. *Revista de Literatura*, núm. 72 (abril 2008): 227.

<sup>26</sup> En 1935, Labarca se incorporó al Comité Ejecutivo de la Comisión Chilena de Cooperación Intelectual, una institución autónoma, con sede en la Universidad de Chile que estaba vinculada con “el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual de París, a la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual de la Sociedad de las Naciones y a la Oficina de Cooperación Intelectual de la Unión Panamericana de Washington, y que mantiene relaciones con las Comisiones análogas de los demás países”. Walker Linares, Francisco. *La cooperación intelectual internacional. La Comisión Chilena de Cooperación Intelectual*. (Santiago: Edición de la Universidad de Chile, 1937), 6.

La característica básica de esta sociedad, es la intensidad y la complejidad de su mestizaje. América Latina se ha desarrollado a base de una mezcla de razas que durante la Colonia aportó elementos similares, y que más tarde, se ha integrado por múltiples y muy diversas corrientes inmigratorias. Esta amalgama es étnica y social. No se trata sólo de una transfusión de sangre, sino que implica, a la vez, mixtura de diversas y hasta opuestas costumbres, técnicas, normas, conceptos e ideales de existencia.<sup>27</sup>

Este conjunto de cuestiones refleja mucho de los tópicos presentes en aquellos discursos que, al menos desde comienzos del siglo XX y en diversos rincones de la región, surgieron en torno a la construcción de las identidades nacionales en términos de raza. Como lo muestra el trabajo clásico de Stepan (1991) e investigaciones más recientes,<sup>28</sup> la particular situación geopolítica de América Latina hizo que el problema de la raza adquiriera una importancia y relieve particular en relación con la construcción de identidades locales y colectivas. De hecho, llegó a transformarse en una temática que ameritaba el tratamiento por parte de autores que estaban ubicados en diversos polos del espectro político-ideológico.<sup>29</sup>

En el caso de Labarca, esta particularidad étnica remite en realidad más a cuestiones antropológicas, sociológicas o incluso psicológicas (a las cuales dedica una sección específica) que a diversas tonalidades dérmicas, y esas cuestiones revisten relevancia en tanto se trata de rasgos particulares de las poblaciones regionales que deben considerarse a la hora de elaborar una solución y diseñar los programas de enseñanzas.

Labarca retoma este tópico al final del texto, en sus últimas páginas, en un mensaje que está dirigido hacia las clases populares desde una perspectiva que, como alternativa a un enfoque marxista, invita a dejar de considerar a la lucha de clases y la revolución social como soluciones para los problemas propios del ámbito hispanoamericano.

En este sentido, apunta a un proceso que permitiría intensificar su desarrollo a partir de una homogeneidad que, si bien es caracterizada por Labarca en términos raciales, apunta a la conformación de modos de vida, ideas y tendencias que sean particulares y propios, diferentes

<sup>27</sup> Labarca, *Bases para un...*, 20.

<sup>28</sup> Aunque desde otra óptica, las primeras académicas chilenas también se ocuparon del tema de la raza a comienzos del siglo XX. Véase, por ejemplo, Hernán Scholten, Gonzalo Salas, José Ramos-Vera, Julio César Ossa y Elizabeth Pardo-González, “Ernestina Pérez Barahona (1865-1951): La medicina al rescate de la raza chilena”. *Revista médica de Chile*, 148, núm. 3 (2020): 387-392.

<sup>29</sup> De hecho, hay una amplia literatura que se ocupa de la intervención de José Carlos Mariátegui, uno de los principales intelectuales marxistas latinoamericanos, respecto de la cuestión de la raza y los pueblos originarios en el marco de los movimientos revolucionarios locales. Véase, por ejemplo, Aníbal Quijano, “Raza, Etnia Y nación En Mariátegui: Cuestiones Abiertas”, *Estudios Latinoamericanos*, 2, núm. 3 (1995): 3-19. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1995.3.49720>.

de los europeos. Como lo confirma la propia autora, al comprobar la ventajosa condición de Chile en este proceso: “[l]o que falta por hacer es más cuestión de hábitos que de raza”.<sup>30</sup>

Y también esta sección final se encuentran referencias a un tópico muy candente en ese contexto histórico y que se expandió rápidamente en el marco de la inmediata posguerra: la ciudadanía mundial y la tendencia global a lo supraestatal, a lo supranacional, que se plasmarán poco después en los programas de instituciones como la OMS, Unesco, etc.,<sup>31</sup> y que la autora avizora aquí, por ejemplo, en la forma de una federación americana. Según Labarca, la escuela, el sistema educativo en su totalidad, tendría un rol fundamental en relación con la preparación de ese futuro.

## Conclusión

En las diversas secciones de este artículo se propuso indagar un aspecto particular del proceso de la elaboración de una *episteme educacional* por parte de Amanda Labarca, En este sentido, tomando como foco de análisis sus producciones entre 1938 y 1943, se puso el énfasis en las modalidades de articulación entre prácticas educativas y sociedad que esta autora propuso durante ese período para mostrar algunas variantes en su consideración y la relevancia cada vez mayor que fue asumiendo este tópico.

De este modo, pudo apreciarse que, en su libro *Evolución de la segunda enseñanza* (1938), Labarca prolongaba y ampliaba el modelo que había aplicado dos años antes en *Mejoramiento de la vida campesina*. Para ello elaboraba una exposición que incorporaba algunos elementos histórico-sociológicos con el fin de desplegar, a lo largo de este volumen, los avatares de la enseñanza media durante los dos siglos previos en el continente europeo. Este material era ofrecido por la autora como un insumo que sería de utilidad para proyectar las reformas a nivel local. Obviamente, no se proponía considerarlos como meros modelos a imitar sino también como señales de advertencia, como peligros a evitar.

<sup>30</sup> Labarca, *Bases para una...*, 128. El tópico de la raza en la obra de Labarca ha sido objeto de algunas indagaciones, pero, sin duda, todavía amerita que un abordaje riguroso de esta cuestión que, alejado de los prejuicios, lo considere de manera transversal y contextual.

<sup>31</sup> Sobre este tópico y los debates que generó hacia finales de la década de 1950, véase el capítulo 2 (titulado “Interludio. Londres, 1948”) en Hugo Vezzetti, *Psiquiatría, psicoanálisis y cultura comunista. Batallas ideológicas en la Guerra Fría* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2016), 79-36.

Por su parte, la *Historia de la enseñanza en Chile* añadió una nueva perspectiva en la que no solamente se incorporaron las articulaciones del ciclo medio de enseñanza con el resto de la estructura educativa y con el mundo de la vida cotidiana, que trasciende el espacio áulico. En efecto, Labarca llega a sostener que considerar el colegio secundario de manera aislada o autónoma es contraindicado e incluso peligroso. Eso justifica dedicarle un volumen de más de trescientas páginas a ese tópico como un eslabón previo necesario para formular críticas y reformas dentro del sistema educativo local.

Finalmente, en *Bases para una política educacional* resultó de particular relevancia en tanto el panorama se complejiza y el foco vuelve a expandirse. En efecto, mientras que persiste la consideración del sistema educativo en todos sus niveles (primero, secundario y universitario), el contexto a abordar trasciende la perspectiva localista para pasar a analizarlo desde una perspectiva regional (iberoamericana o latinoamericana) que pone el foco en las “sociedades híbridas” que la caracterizan. Esta nueva perspectiva surge a partir de la consideración de que cualquier sistema educativo adecuado al panorama regional debe reconocer la necesidad de una transformación social, pero por una vía alternativa a la lucha de clases y la revolución.

Por supuesto, esta síntesis de las consideraciones labarquistas en cada texto es sumamente simplificadora y no pretende, como fue mencionado previamente, que la concepción de una articulación entre educación y sociedad constituye un aporte original del pensamiento de Labarca ya que venía elaborándose desde hace décadas, incluso siglos en Occidente. No se trata tampoco de sostener que estos textos sobre los cuales se colocó el foco en este artículo sean la primera ocasión en que esta autora insinúa esta articulación. Interesaba aquí más bien señalar la modalidad y la relevancia particular que este tópico adquirió en el marco de estos textos seminales del pensamiento labarquista, en términos de una reforma que debe contemplar, articular ambos términos —educación y sociedad— para poder resultar efectiva.

Es preciso también considerar que este dinámico proyecto, en casi constante mutación, fue elaborado en un momento muy particular desde el punto de vista geopolítico, entre el final del período de entreguerras y el fragor de una cruenta guerra mundial que volvió a desgarrar a Europa en el marco de una Segunda Guerra Mundial. Esa experiencia histórica, si bien no afectó

de manera tan directa y sangrienta el continente americano, no dejó por ello de atravesar e impactar notoriamente la propuesta de Amanda Labarca.<sup>32</sup>

Pero sus reflexiones se enmarcan aún más claramente en una tensión y una polaridad de modelos. Frente a este panorama queda claro que la perspectiva labarquista, al mismo tiempo que apostaba a la necesidad de una transformación social frente a la declinación de la familia y las religiones, se oponía activamente a considerarla en términos de una transformación revolucionaria de inspiración marxista.<sup>33</sup> Si en 1936, esta autora mostraba su preferencia por un cooperativismo inspirado en el modelo dinamarqués,<sup>34</sup> en sus *Bases...* apuntará a una “homogeneización” de las sociedades latinoamericanas, a la elaboración de una identidad propia que resuelva esa fusión anárquica de elementos diversos que la atraviesa.

En un futuro trabajo de investigación sería pertinente revisar su posición unos años más tarde, en el marco de la inmediata posguerra y el inicio de la guerra fría que dividió al mundo en dos bloques, cuando publicó la última de sus obras pedagógicas mayores, bajo el título de *Realidades y problemas de nuestra enseñanza* (1951).

---

<sup>32</sup> Esto es notable en las esperanzadas referencias a la inmigración europea que podría llegar al continente americano “con la esperanza de hallar aquí un refugio de paz, de justicia social y libertad”. Labarca, *Bases para una...*, 128.

<sup>33</sup> Como se mostró previamente, en múltiples ocasiones Labarca mostró su escepticismo respecto la tesis de una lucha de clases y respecto de una solución que pueda llegar por una revolución social que pudiera ponerle fin.

<sup>34</sup> Labarca, *Mejoramiento de la...*, 188 y ss.

## Bibliografía


- Espinosa Vásquez, Rodrigo. “Antecedentes históricos en el desarrollo de la Psicopedagogía en Chile”. *Pilquen*, 15, núm. 1 (2018): 1-12.
- Foucault, Michel. “Clase del 5 de marzo de 1975”. En *Los anormales. Curso en el College de France 1974-1975*, 215-244. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- La Nación*. “La delegación universitaria que en misión cultural visitará Panamá, Costa Rica, México y EE.UU.”. 12 de enero de 1935.
- La Nación*. “Finalidad fundamental de la obra educadora del maestro es la de enseñar a vivir”. 26 de junio de 1935.
- Labarca, Amanda. “La educación secundaria en Chile”. *Revista de Educación*, núm. 54 (septiembre 1934), 7-18.
- Labarca, Amanda. *Mejoramiento de la vida campesina*. Santiago: Edición Unión Republicano, 1936.
- Labarca, Amanda. *Evolución de la segunda enseñanza*. Santiago: Talleres de la Editorial Nascimento, 1938
- Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1939.
- Labarca, Amanda. *Bases para una política educacional*. Santiago: Cámara Chilena de la Construcción/Pontificia Universidad Católica de Chile/Biblioteca Nacional, 2011.
- Nubiola, Jaime y Beatriz Sierra. “La recepción de Dewey en España y Latinoamérica”. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 6, núm. 13 (2001): 107-119.
- Quijano, Aníbal. “Raza, Etnia Y nación En Mariátegui: Cuestiones Abiertas”. *Estudios Latinoamericanos*, 2, núm. 3 (1995):3-19. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1995.3.49720>.
- Reyes, María Isabel, Helia Vargas y Camila Meza. “Recordando a Amanda: Bautizada Pinto, Renombrada Labarca”. *Psyche*, 11, núm 1 (2002). 117-128.
- Rivera Mir, Sebastián. “Profesores chilenos en busca de la educación socialista mexicana (1934-1940). Entre las misiones educativas y los procesos de institucionalización”. *Oficio. Revista de Historia e Interdisciplina*. num. 13 (2021): 11-30.
- Salas, Gonzalo, y Katherine Morgado-Gallardo. “Amanda Labarca y sus nuevas orientaciones de la enseñanza (1927)”. *Revista De Psicología*, 27, núm. 1 (2018): 1-7. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50753>.


- Salas Marchán, Maximiliano. “‘Bases para una política educacional’ de Amanda Labarca”. *Revista de Educación*, 4, núm. 21 (1944): 80-83.
- Scholten, Hernán, Gonzalo Salas, José Ramos-Vera, Julio César Ossa y Elizabeth Pardo-González. “Ernestina Pérez Barahona (1865-1951): La medicina al rescate de la raza chilena”. *Revista médica de Chile* 148, núm. 3 (2020): 387-392.
- Scholten, Hernán, Slavoj Žižek y Nicole Barria-Asenjo. “Amanda Labarca, la filosofía y su proyecto político”. En *Amanda Labarca Lectora, escritora y crítica*, Ed. Gonzalo Salas y Edda Hurtado, 79-89. La Serena: Nueva Mirada, 2022.
- Stepan, Nancy Leys. *The Hour of Eugenics”: Race, Gender, and Nation in Latin America*. Ithaca: Cornell University Press, 1991.
- Subercaseaux, Bernardo. “Editoriales y círculos intelectuales en Chile 1930-1950”. *Revista de Literatura*, núm. 72 (Abril 2008): 221 - 233.
- Walker Linares, Francisco. *La cooperación intelectual internacional. La Comisión Chilena de Cooperación Intelectual*. Santiago: Edición de la Universidad de Chile, 1937.

## Hibridez transcultural en la poesía neomística en lengua española. Una perspectiva a partir de casos recientes

### Cross-Cultural Hybridity in Neomystic Poetry in Spanish. A Perspective from Recent Cases

Javier Helgueta Manso, Universidad Complutense de Madrid,  
España

 <https://orcid.org/0000-0002-3780-5385>

 [javhelgu@ucm.es](mailto:javhelgu@ucm.es)



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.634>

**Resumen.** Uno de los argumentos para poder hablar de un contexto postsecular es el mantenimiento de la religiosidad profana en sus manifestaciones estéticas. Como otros fenómenos culturales, la espiritualidad occidental se ha transformado por la digitalización, el transhumanismo y la aceleración de los intercambios transnacionales. Si Néstor García Canclini habla de ‘culturas híbridas’, creo que se debe utilizar el término ‘espiritualidades híbridas’; dentro de estas, se pueden apreciar neomisticismos híbridos en la poesía contemporánea. De hecho, considero que el sincretismo de esta poesía es una prueba para su resignificación como nueva mística. Aunque existen diferentes tipos de hibridación, en este trabajo voy a tratar la hibridez transcultural. Para ello, he establecido una clasificación dividida en cuatro tipos: 1. hibridez transcultural por razones de migración y reminiscencias del origen religioso; 2. hibridez transcultural y transtemporal: el rescate de sistemas perdidos; 3. hibridez transcultural a partir de tradiciones no originarias; 4. hibridez multitranscultural. Cada una de estas se ha estudiado, respectivamente, en poetas de hasta seis países de lengua española: David Rosenmann-Taub (Chile); Jorge Eduardo Eielson (Perú) y Eduardo Scala (España); Elsa Cross (México) y Vicente Gerbasi (Venezuela); Gloria Gervitz (México) y Ernesto Cardenal (Nicaragua). Se espera así demostrar la hipótesis inicial y presentar un método para el análisis de los neomisticismos híbridos de tipo transcultural en la poesía hispánica de nuestro tiempo, método que pueda ser mejorado en siguientes trabajos, así como refutado o sofisticado por la comunidad académica.

**Palabras clave:** poesía neomística hispánica, culturas híbridas, transculturalidad, tradiciones místicas, neomisticismos híbridos.

**Abstract.** One of the arguments to be able to speak of a post-secular context is the maintenance of secular religiosity in its aesthetic manifestations. Like other cultural phenomena, Western spirituality has been transformed by digitization, transhumanism, and the acceleration of transnational exchanges. If Néstor García Canclini speaks of “hybrid cultures”, I think that the term “hybrid spiritualities” should be used, within these, hybrid neomysticisms can be appreciated in contemporary poetry. In fact, I consider that the syncretism of this poetry is proof of its redefinition as a new mysticism. Although there are different types of hybridization, in this paper I am going to deal with cross-cultural hybridity. For this, he established a classification divided into four types: 1. Transcultural hybridity for reasons of migration and reminiscences of religious origin; 2. Transcultural and transtemporal hybridity: the rescue of lost systems; 3. Cross-cultural hybridity from non-native traditions; 4. Multi-cross-cultural hybridity. Each of these has been studied, respectively, in poets from up to six Spanish-speaking countries: David Rosenmann-Taub (Chile); Jorge Eduardo Eielson (Peru) and Eduardo Scala (Spain); Elsa Cross (Mexico) and Vicente Gerbasi (Venezuela);



Gloria Gervitz (Mexico) and Ernesto Cardenal (Nicaragua). In this way, it is expected to demonstrate the initial hypothesis and present a method for the analysis of hybrid neomysticisms of a transcultural type in Hispanic poetry of our time, a method that can be improved in the following works, as well as refuted or sophisticated by the academic community.

**Keywords:** Hispanic neomystic poetry, hybrid cultures, cross-culturality, mystical traditions, hybrid neomysticisms.

**Cómo citar:** Helgueta Manso, J. (2024). Hibridez transcultural en la poesía neomística en lengua española. Una perspectiva a partir de casos recientes. *EN-CLAVES del Pensamiento*, 0(35), 108-135. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.634>

**Financiamiento:** Esta investigación se ha realizado siendo Javier Helgueta Manso becario posdoctoral del Centro de Poética del Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, con la Dra. Margarita León Vega como asesora, bajo el disfrute de una beca del Programa de Becas Posdoctorales de la UNAM (Coordinación de Humanidades), periodo 2022-I.

## Introducción: presentación del tema y del método

La cultura occidental ha afrontado procesos de secularización y globalización que, sumados a las “mutaciones” antropológicas devenidas de la digitalización<sup>1</sup> y el transhumanismo, han transformado el sistema de creencias. Sin embargo, ello no ha implicado la desaparición de la religiosidad, “universal transcultural” para la antropología.<sup>2</sup> La persistencia de inquietudes y búsquedas trascendentes, más allá de los esquemas programados por las distintas religiones hegemónicas, nos conduce a un estadio de postsecularización. En tal marco, se han acentuado una hibridación conflictiva<sup>3</sup> de prácticas y creencias por la aceleración de los intercambios interculturales y la permeabilidad y la velocidad de transmisión de la información por los nuevos medios.<sup>4</sup> Néstor García Canclini, quien ya en el siglo pasado propuso el concepto ‘culturas híbridas’, ha definido la nueva situación:

<sup>1</sup> Esta hipótesis la ha planteado Franco Berardi en *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*: “rastreo la mutación que ha producido la globalización de la tecnología y los medios en el cuerpo viviente de las culturas. Asimismo, describo la mutación antropológica que conlleva la difusión a gran escala de la tecnología electrónica y la manera en que la digitalización de la comunicación social afecta a las distintas culturas, con sus propios conflictos internos”. Franco Berardi, *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva* (Buenos Aires: Caja Negra, 2017), 63-64.

<sup>2</sup> Leslie E. Sponsel, “Antropología ecológica”, en *Diccionario de antropología*, ed. Thomas Barfield (Barcelona: Bellaterra, 2001), 65.

<sup>3</sup> Sara Castro-Klarén, “En comparación: los estudios latinoamericanos en las encrucijadas de las iteraciones de la teoría de la hibridez y la teoría de la globalización”, en *Dimensiones del latinoamericanismo*, ed. Mabel Moraña (Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2021), 181-182.

<sup>4</sup> No ya solo debido al incremento de los movimientos migratorios y la acogida de refugiados, sino por causas nuevas: progresión del turismo y de los viajes intercontinentales, accesibilidad digital a otras cosmovisiones a través de buscadores y plataformas en la red y *tele-ascetismo* por aplicaciones de videoconferencia, especialmente durante la pandemia.

En un mundo tan fluidamente interconectado, las sedimentaciones identitarias organizadas en conjuntos históricos más o menos estables (etnias, naciones, clases) se reestructuran en medio de conjuntos interétnicos, transclasistas y transnacionales. Las maneras diversas en que los miembros de cada etnia, clase y nación se apropian de los repertorios heterogéneos de bienes y mensajes disponibles en los circuitos transnacionales generan nuevas formas de segmentación. Estudiar procesos culturales, por esto, más que llevarnos a afirmar identidades autosuficientes, sirve para conocer formas de situarse en medio de la heterogeneidad y entender cómo se producen las hibridaciones.<sup>5</sup>

Retomando y ampliando su noción de ‘culturas híbridas’, afirmo que la mutación espiritual contemporánea ha dado lugar a un repertorio de espiritualidades híbridas.

En este trabajo me voy a ceñir a algunos casos de la tendencia poética espiritual en lengua española para señalar, desde ese ámbito, que el rasgo de la hibridez transcultural supone uno de los principales argumentos para sostener que se trata, no de una manifestación mística continuista, sino de una neomística.<sup>6</sup> De entre las diversas hibridaciones que en esta literatura acontecen (discursiva, transdisciplinar, epistémica, intermedial, etc.)<sup>7</sup>, el primer fundamento de innovación es el entrecruzamiento y trasplante de cosmovisiones o elementos sagrados y religiosos de un entorno cultural o una época metafísica a otros espacios y tiempos distintos, situados incluso en las antípodas (Antigüedad grecolatina o prehispánica; Lejano Oriente; etc.). Todo ello podría participar de un proceso de “codigofagia” que Bolívar Echevarría describe para el Barroco,<sup>8</sup> pero perfectamente podría aplicarse a nuestro actual cambio de paradigma sociocultural, basado, fundamentalmente, en una incesante búsqueda y sustitución de valores y referentes.

El interés académico y cultural en la literatura mística se ha incrementado conforme a la propia inercia del *giro espiritual* de buena parte del arte contemporáneo, un “giro” que definió

<sup>5</sup> Néstor García Canclini, “Noticias recientes sobre la hibridación”, *Revista Transcultural de Música/Transcultural Music Review*, núm. 7 (2003). [www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm](http://www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm)

<sup>6</sup> Si bien estos conceptos se comprenderán a lo largo del artículo, quiero especificar aquí una hipótesis inicial: definiendo, en la línea de varios pensadores también en estas páginas expuestos, que los cambios en la religiosidad y la experiencia estética de Occidente de los dos últimos siglos, desde el Antiguo Régimen a la sociedad hipermoderna actual, han supuesto una verdadera mutación. Quienes experimentan y proponen en su literatura la unidad con una divinidad o con el Todo, o sufren una alteración espiritual de la conciencia, no pueden ser considerados, en nuestros días, pertenecientes a una tradición mística, sin más; la ruptura de época, la hiperconciencia de los fenómenos y de la historia de la mística, la transformación de las creencias, obligan a considerar la introducción de un prefijo: son manifestaciones neo-místicas.

<sup>7</sup> La mezcla de discursos o relatos, con sus respectivos sistemas de aprehensión de la realidad (híbridos epistémicos), o el empleo de formatos y técnicas de otras disciplinas y artes con las que actúa en simbiosis para inducir vías ascéticas o místicas (estéticas intermediales), son algunos ejemplos de otras hibridaciones del neomisticismo literario contemporáneo que estoy trabajando en la actualidad.

<sup>8</sup> Bolívar Echevarría, *La modernidad de lo barroco* (México: Era), 51-52.

hace un siglo uno de sus pioneros, Wassily Kandinsky.<sup>9</sup> La poesía aquí investigada no podría estudiarse sin esbozar una coyuntura de época. En este sentido, la citada heterogeneidad y fluidez intercultural de los fenómenos sociales y religiosos obligan a los investigadores de la nueva mística a una praxis rigurosa que aporte métodos y clasificaciones renovados y precisos, a la par que transdisciplinares y “nómadas”.<sup>10</sup> Suscribo a Mabel Moraña cuando afirma: “La perspectiva transdisciplinaria adoptada en las últimas décadas por los estudios literarios y culturales registra estos procesos de fusión entre las áreas de investigación tradicionalmente consideradas como dominios bien diferenciados cuando no opuestos en sus objetivos y metodologías”.<sup>11</sup>

Ante tales mutaciones culturales y el constante entrecruzamiento semántico y disciplinar, en estos años de investigación mi método ha partido del empleo y revisión de conceptos ya estabilizados en la crítica y el pensamiento filosófico (“postsecular”; “neomisticismo”), de su aplicación incipiente a la literatura y de la invención de otros conceptos como “asestética” que iré explicando al hilo de estas páginas. Sobre tales cimientos, trabajaré aquí otras nociones específicas como “hibridación”, “interculturalidad” y “transculturalidad”, algunas de las cuales “consiguieron en su momento transformar las concepciones de la literatura”<sup>12</sup> en el marco de la Nueva Crítica Latinoamericana. También se espera aquí su impacto a la hora de continuar la renovación de la crítica literaria que investiga la mística<sup>13</sup>, concretamente la neomística hispánica a un lado y otro del océano Atlántico.

<sup>9</sup> En su ensayo fundamental *De lo espiritual en el arte*, el pintor y pensador ruso exponía la coyuntura de este modo: “Cuando la religión, la ciencia y la moral (esta última gracias a la obra demoledora de Nietzsche) se ven zarandeadas y sus bases externas amenazan con derrumbarse, el hombre aparta su vista de lo exterior y la dirige hacia sí mismo. La literatura, la música y el arte son los sectores más sensibles y los primeros en registrar el giro espiritual de una manera real”. Wassily Kandinsky, *De lo espiritual en el arte* (Puebla: Premia Editoria, 1979), 7.

<sup>10</sup> Fue también García Canclini quien propuso esta metáfora para explicar el método transdisciplinar que había de describir la hibridez: “Necesitamos ciencias sociales nómadas capaces de circular por las escaleras que comunican esos pisos. O mejor: que rediseñen los planos y comuniquen horizontalmente los niveles”. Néstor García Canclini, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (México: Grijalbo, 1990), 15. No obstante, también tengo en cuenta el sentido que otros estudiosos dan a este proceso, sobre todo, cuando muestran el carácter de reactualización de las hibridaciones. Me refiero, principalmente, al trabajo de Bolívar Echevarría, *La modernidad de lo barroco*.

<sup>11</sup> Mabel Moraña, *Inscripciones críticas. Ensayos sobre cultura latinoamericana* (Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2014), 152.

<sup>12</sup> José Sánchez Carbó, Samantha Escobar Fuentes, Diana Escobar Fuentes y Alicia Ramírez Olivares (coords.), *Transculturaciones de la crítica literaria en Latinoamérica I. Nociones, tradiciones y apropiaciones* (México: Editora Nómada, 2022), 9.

<sup>13</sup> Preciso *continuar* porque considero que ya hay algunos investigadores jóvenes especialmente lúcidos que han innovado en este campo como Felipe Cussen, Zenia Yébenes o Almudena Vidorreta.

## La hibridez como fenómeno de un tiempo postsecular y de una estética neomisticista

Los antecedentes del Barroco, especialmente del Barroco Iberoamericano, ecléctico desde su origen,<sup>14</sup> y del Romanticismo, no se pueden comparar al carácter plural, polifónico y tendente a la hibridez del “sincretismo posmoderno”.<sup>15</sup> Para un observador principal de este proceso, Gilles Lipovetsky, “la cultura posmoderna es descentrada y heteróclita”,<sup>16</sup> este eclecticismo se llevó a cabo, en buena parte, por motivaciones políticas, en la estética de las neovanguardias, pues, a partir de los años sesenta del siglo XX, “el posmodernismo se rebela contra la unidimensionalidad del arte moderno y reclama obras fantasiosas, despreocupadas, híbridas”.<sup>17</sup> Para esta época, Eugenio Trías propone un sistema filosófico del límite en que retoma el concepto de *limes* del imperio romano, en cuanto espacio “*tenso y conflictivo* de mediación y de enlace” y, al mismo tiempo de hibridez y *diferencia*.<sup>18</sup> Tal sistema es de eficaz aplicación en una *aldea global* sin fronteras, todo ella límite inmenso, en que el ser humano del XX-XXI trata de habitar.

La coyuntura postsecular del Tercer Milenio, con procesos alternativos de resacralización y reencantamiento del mundo, se definiría por flujos e hibridaciones de la religiosidad. No es que toda religión no sea de por sí producto de sucesivos sincretismos, sino que estos procesos de fusión se han acelerado en el periodo post e hipermoderno. En muchos casos, no se anularon las creencias, experiencias y prácticas espirituales de una buena parte de la sociedad occidental, sino que, como consecuencia de la “crisis social y cultural generalizada”<sup>19</sup> y de la decadencia de jerarquías y dogmas o del deterioro de los grandes relatos, el individuo ha buscado otros cauces para una nueva *re-ligación*. Este hecho ha sido ampliamente estudiado por sociólogos, teólogos y demás pensadores que describen un presente de múltiples y diversas manifestaciones de religiosidad. Para estos autores, el individuo de muy

<sup>14</sup> Remito a Bolívar Echevarría para comprender los mestizajes barrocos latinoamericanos; antes que, de otras estructuras antropológicas, el autor parte de una premisa relacionada con la propia vida humana: “El mestizaje de las formas culturales apareció en la América del siglo XVII primero como una ‘estrategia de supervivencia’ por parte de las poblaciones oriundas”. Bolívar Echevarría, *La modernidad de lo barroco* (México: Era, 2000), 54. El carácter híbrido del barroco, especialmente del latinoamericano, supone un antecedente fundamental del plurisineretismo de nuestro tiempo.

<sup>15</sup> Eugenio Trías, *Pensar la religión. Creaciones filosóficas II. Filosofía y religión* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2009), 595.

<sup>16</sup> Gilles Lipovetsky, *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (Barcelona: Anagrama, 2000), 11.

<sup>17</sup> *Ibid.*, 122.

<sup>18</sup> Eugenio Trías, *Lógica del límite* (Barcelona: Destino), 16.

<sup>19</sup> José María Mardones, *¿Hacia dónde va la religión? Postmodernidad y postsecularización* (México: Universidad Iberoamericana, 1996), 41.

variadas comunidades se encuentra ante un amplio número de opciones de creencia y praxis, a partir de las cuales construye —o improvisa conforme a sus pulsiones— una suerte de *religiosidad a la carta* en un marco espiritual no dogmático y un itinerario —normalmente asistemático— de prácticas y experiencias que tienden sobre todo al plano “individual-emocional”.<sup>20</sup>

La necesidad, temor o deseo espirituales renuevan el interés por métodos ascéticos, especialmente, aquellos no presentes en nuestra cultura, como el yoga o las nuevas formas, a veces eclécticas, de meditación o deporte, como el *mindfulness* o el *body balance*, respectivamente. Tiene así pleno sentido considerar la “vigencia y viabilidad de la mística” del siglo XX y XXI, debido a “la aparición de nuevos movimientos religiosos y la atracción que ejercen otras religiones, como el hinduismo, el budismo, el islamismo, o espiritualidades sincréticas”<sup>21</sup> e investigar en las artes esta emergencia neo-metafísica.<sup>22</sup>

Desde el Romanticismo europeo, el Modernismo hispanoamericano y las Vanguardias, una de las vías de religación, espiritualización y neomística profana ha sido el arte en sus diversas dimensiones: como proceso, hecho y resultado o producto de experiencia. Al unir ascética y estética, surge en algunas obras una *ascesteía*:<sup>23</sup> esto es, en cuanto *ascesis* que pueda conducir a un simulacro de unidad, éxtasis o catarsis que tiene lugar en plena recepción y vivencia de la obra artística, ya sea a través de la lectura, del visionado cinematográfico o escénico o de la implicación performativa en las nuevas formas intermediales del post-arte —instalaciones, intervenciones, videomapping, etc.—. La poesía neomística puede llegar a ser *algo más* que literatura e incluso confundirse transdisciplinariamente con el discurso religioso. Así lo demuestra la interpretación que de uno de los principales poetas neomísticos

<sup>20</sup> José de Jesús Legorreta Zepeda (coord.), *Religión y secularización en una sociedad postsecular* (México: Universidad Iberoamericana, 2010), 40.

<sup>21</sup> Margarita León Vega (ed.), *La palabra inspirada. Mística y poesía en México y en América Latina* (México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, 2014), 44.

<sup>22</sup> Empleo “neometafísica” del mismo modo que lo hago en uno de los sentidos de neomística: una suerte de vuelta al impulso hacia lo meta-físico en el ámbito de las creencias, es decir, a lo que podría estar más allá (meta) del aquí y ahora o a lo que podría generar ese *simulacro* en nuestra experiencia o conciencia desde lo inmanente, como algunas formas de animismo, panteísmo, esoterismo, etc. cuya presencia crece en nuestros días. En el plano estético, téngase en cuenta que “neometafísico” ha sido término ya utilizado para definir algunas corrientes como la de la pintura de Giorgio de Chirico y sus seguidores, o la figuración neometafísica española de finales del siglo pasado.

<sup>23</sup> No es el objetivo de este artículo desarrollar las fuentes críticas que han sido el sustrato de mi investigación durante la última década, pues ello desviaría la atención de los objetivos principales. No obstante, quiero señalar que soy deudor de las ideas y estudios de Mircea Eliade, Victoria Cirlot y Amador Vega o, más recientemente, de Luce López-Baralt y Margarita León Vega, citadas en páginas posteriores. A modo de continuación de esta labor, he propuesto el término “ascesteía” que logra definir sintéticamente (o ello espero) buena parte de las manifestaciones artísticas y literarias estudiadas por todos nosotros.

contemporáneos, Ernesto Cardenal, hace el crítico José Miguel Oviedo al estudiar sus poemarios *Gethsemani* y *Salmos*: “Ambos —en distintos grados— fueron escritos no estrictamente como ‘poesía’ sino como oraciones o ejercicios espirituales de convento, como un gesto de renuncia a las vanidades del mundo”.<sup>24</sup>

La cita de un autor hispanoamericano como ejemplo no es baladí, pues, aunque en este trabajo se buscan rasgos comunes de poetas españoles e hispanoamericanos, qué duda cabe que los contextos poscoloniales gozan de una hibridación más compleja y rica, conforme ha demostrado Cornejo Polar sintetizando el pensamiento de varios teóricos:

Fue —es— el momento de la revalorización de las literaturas étnicas y otras marginales y del afinamiento de categorías críticas que intentan dar razón de ese enredado corpus: “literatura transcultural” (Rama), “literatura otra” (Bendezú), “literatura diglósica” (Ballón), “literatura alternativa” (Lienhard), “literatura heterogénea” (que es como yo prefiero llamarla), opciones que en parte podrían subsumirse en los macro-conceptos de “cultura híbrida” (García Canclini) o de “sociedad abigarrada” (Zavaleta) y que —de otro lado— explican la discusión no sólo del “cambio de noción de literatura” (Rincón) sino del cuestionamiento radical, al menos para ciertos periodos, del concepto mismo de “literatura” (Mignolo, Adorno, Lienhard).<sup>25</sup>

Con esta vocación metodológica transdisciplinar retomé conceptos y métodos del campo semántico de la hibridez y la complejidad. A partir de las manifestaciones heteróclitas y complejas que han devenido tanto en “culturas híbridas” como en “espiritualidades híbridas”, hay que pensar que la “pluralidad mística” de la mística española que, por ejemplo, el equipo de Margarita León Vega<sup>26</sup> ha demostrado en sus proyectos de investigación, deviene en hibridez del neomisticismo poético reciente.

### **Aproximación a la hibridez transcultural en la poesía neomística del ámbito reciente en lengua española**

Conforme a las bases multiculturales —judeocristianas, orientales, prehispánicas, etc.— y su hibridación, en este apartado mostraré cómo la transculturalidad es una de las vertientes claves

<sup>24</sup> José Miguel Oviedo, *Historia de la literatura hispanoamericana. 4. De Borges al presente* (Madrid: Alianza Editorial, 2012), 119.

<sup>25</sup> Antonio Cornejo Polar, *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas* (Lima: CELACP-Latinoamericana Editores, 2003), 6-7.

<sup>26</sup> Karen Anahí Briano Veloz, David Issai Saldaña Moncada, Diana María Rodríguez Vértiz, Citlalli Concepción Romero Ruiz e Israel Ramírez Sandoval. “Pluralidad mística en la poesía mexicana. Avances del trabajo de campo del proyecto papiit in/rn-401512 Poesía mística mexicana del siglo xx (tipología y tradiciones)”, *Acta poética*, 35, núm. 2 (2014): 245-251.

de esta tendencia poética contemporánea. Latinoamérica ha sido pionera en las reflexiones sobre esta nueva noción operativa y crítica desde las investigaciones del antropólogo Fernando Ortiz hasta las actividades académicas del proyecto Conacyt (CF2019/137703) “La crítica literaria transcultural como formación ciudadana. Ideas, teorías y prácticas culturales”, coordinado por Alejandro Palma en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En 1940, Fernando Ortiz publica *Contrapunteos cubanos del tabaco y del azúcar*. Esta obra propone el neologismo de ‘transculturación’ por ser “vocablo más apropiado” que el de ‘aculturación’.<sup>27</sup> En su estudio sobre Cuba, dicha transculturación sería la amalgama de procesos que sufre el migrante, el cual, “como un desarraigado de su tierra nativa en doble trance de desajuste y de reajuste, de *desculturación* o *exculturación* y de *aculturación* o *inculturación*, y al fin de síntesis, de *transculturación*”.<sup>28</sup>

Unas décadas más tarde, el crítico Ángel Rama transplantará este concepto y método a la literatura —en concreto, al género narrativo—:

Esta concepción de las transformaciones [...] traduce visiblemente un perspectivismo latinoamericano, incluso en lo que puede tener de incorrecta interpretación. Revela resistencia a considerar la cultura propia, tradicional, que recibe el impacto externo que habrá de modificarla, como una entidad meramente pasiva o incluso inferior, destinada a las mayores pérdidas, sin ninguna clase de respuesta creadora. Al contrario, el concepto se elabora sobre una doble comprobación: por una parte registra que la cultura presente de la comunidad latinoamericana (que es un producto largamente transculturado y en permanente evolución) está compuesta de valores idiosincráticos, que puede reconocerse desde fechas remotas; por otra parte corrobora la energía creadora que mueve, haciéndola muy distinta de un simple agregado de normas, comportamientos, creencias y objetos culturales, pues se trata de una fuerza que actúa con desenvoltura tanto sobre su herencia particular, según las situaciones propias de su desarrollo como sobre las aportaciones provenientes de fuera. Es justamente esa capacidad para elaborar con originalidad, aun en difíciles circunstancias históricas, la que demuestra que pertenece a una sociedad viva y creadora.<sup>29</sup>

Finalmente, ya en nuestro siglo Mabel Moraña señala un último estadio: tras la primera fase de aplicación crítica del término (Ortiz, Picón Salas) y la posterior actualización por parte de Rama, en estas tres últimas décadas se ha dado el “periodo en el que se registran algunos de los cambios más profundos de la historia cultural de Occidente”, algunos de los cuales son muy representativos de América Latina, pero otros resultan ecos de la globalización, como “la

<sup>27</sup> Fernando Ortiz, *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar* (Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978), 92.

<sup>28</sup> *Ibid.*, 93. Las cursivas pertenecen a la edición original.

<sup>29</sup> Ángel Rama, *Transculturación narrativa en América Latina* (México: Siglo XXI, 1982), 33-34.

prominencia de la cultura audiovisual, la industria cultural y la digitalización en desmedro de la centralidad letrado-escrituraria desde la que Ángel Rama formulara sus propuestas”.<sup>30</sup>

Esta nueva situación la han constatado también la antropología y la teología. En palabras de Christian Sperling, “el término [transculturalidad] adquiere relevancia ejemplar para reflexionar sobre simbiosis y polarizaciones culturales en un mundo globalizado”.<sup>31</sup> Por otro lado, la hibridez transcultural en el campo de las creencias es una clave para comprender la nueva espiritualidad y las nuevas prácticas y expresiones ascético-místicas, especialmente las de la poesía que aquí desarrollaré. En la actualidad, algunos sectores religiosos buscan un entendimiento ecuménico entre diversas confesiones e incluso con agentes del ámbito secularizado a partir de una misma actitud de búsqueda.<sup>32</sup> Además, algunas corrientes críticas —teologías feministas, negras, indígenas, Teología de la Liberación— ponen atención al equilibrio entre la transculturalidad y el reconocimiento de los rasgos identitarios de muy diversa índole para lograr el respeto a los derechos de colectivos sociales resilientes.

Sostengo en este proyecto que la modalidad genérica de la poesía mística, tradicionalmente heterodoxa y construida por sedimentación cultural sincrética, también participa en las dinámicas de hibridación contemporáneas y, por otro lado, definiendo que este fenómeno tangible sirve de argumento para entender que se trata de una nueva mística, de neomisticismos que impulsan y se nutren de una nueva época espiritual, postsecular, donde la supuesta dialéctica entre el *desencantamiento* y el *reencantamiento* del mundo se basa en una dinámica acelerada y constante de intercambios que motivan, en realidad, la disolución entre categorías profanas y religiosas. Por último, establezco una tipología de los cuatro casos fundamentales de transculturación religiosa y mística observables en la poesía neomística:

1. La poesía de migrantes o exiliados que continúan o retoman su confesión o la tradición de sus ascendientes en el nuevo espacio geográfico y cultural cuando esta no es allí oriunda o no resulta hegemónica.
2. La poesía en donde se recuperan elementos de un sistema ancestral de creencias de comunidades originarias que se vieron desplazadas o aisladas por un nuevo sistema sociopolítico cuando el autor no pertenece a dicha comunidad.

<sup>30</sup> Mabel Moraña, *Inscripciones críticas. Ensayos sobre cultura latinoamericana* (Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2014), 155.

<sup>31</sup> Christian Sperling, “Introducción. Transculturación: mutaciones y vigencia”. En *Transculturación: mutaciones y vigencia*, comps. Víctor Díaz Arciniega y Víctor Sperling (México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2017), 13.

<sup>32</sup> Destaco el “Máster en espiritualidad transcultural” que se imparte en una institución singular, única en el mundo, la Universidad de la Mística-CITES sita en Ávila (España).



3. La poesía que trasplanta y resignifica tradiciones exógenas, normalmente orientales, a un entorno occidental, cuando estas han empezado a tener presencia en el marco cultural de acogida en nuestra era.
4. La poesía de vocación multiculturalista en la que se combinan múltiples procesos de transculturación solo posibles en el contexto fictivo de la literatura.

*Hibridez transcultural por razones de migración  
y reminiscencias del origen religioso*

Uno de los casos connaturales de transculturalidad poética deriva de procesos de migración o de exilio forzado. Aquí voy a centrarme en el poeta neomístico chileno David Rosenmann-Taub, nacido en 1927 en Santiago de Chile, pero descendiente de migrantes polacos judíos, a los cuales tiene presente en gran parte de su obra. En algunos de sus poemas, como “Elegía y Kadisch”, parte de la tradición hebraica sin una confesionalidad explícita, hecho que se interpreta del siguiente fragmento de la entrevista de Martha L. Canfield:

MLC: ¿Cuál ha sido tu experiencia religiosa en la niñez? Sus padres, a quienes dedicó este libro, ¿eran judíos practicantes? ¿Te iniciaron en el conocimiento de la Torá cuando eras niño?

[...]

Mis padres eran practicantes de la cultura. Resultaba indispensable conocer la Torá y el Nuevo Testamento y la *Iliada* y la *Odisea* y a San Agustín, etc. Mi madre me introdujo en la *Comedia* de Dante; mi padre, en la Torá y en las novelas de Stendhal y Balzac, y me hizo leer el Antiguo y el Nuevo Testamento. Conocía muchos idiomas, tenía mucho talento: me mostró, además de la versión en español, la versión en francés; también lo tenía en caracteres hebreos. Al mismo tiempo quería introducirme en la literatura española, gallega, portuguesa e hispanoamericana.<sup>33</sup>

Junto a estas referencias, hay que sumar las fuentes místicas, especialmente cristianas, aun cuando niega una procedencia explícita y afirma la universalidad de lo humano: “A usted le parece un poco singular que utilice términos judíos o católicos. Mi talante es que todos nos consideremos seres humanos en una Tierra redonda”.<sup>34</sup> Tal sentimiento de *pertenencia humana* se acerca a la idea transfronteriza de la transculturalidad, hasta el punto de que, para el autor,

<sup>33</sup> [“MLC: Qual è stata la sua esperienza infantile della religione? I suoi genitori, ai quali ha dedicato questo libro, erano ebrei praticanti? L’hanno introdotta da bambino alla conoscenza della Torah?// I miei genitori erano praticanti della cultura. Indispensabile conoscere la Torah e il Nuovo Testamento e l’*Iliade* e l’*Odissea* e Sant’Agostino, eccetera. Mia madre mi introdusse alla *Commedia* di Dante; mio padre, alla Torah e ai romanzi di Stendhal e Balzac, e mi fece leggere l’Antico e il Nuovo Testamento. Lui conosceva molte lingue, ne era molto dotato: mi fece vedere, oltre alla versione in spagnolo, la versione francese; lui ce l’aveva anche in caratteri ebraici. Nello stesso tempo volle introdurmi alle letterature spagnola, gallega, portoghese e ispanoamericana”]. Martha L. Canfield, “La poesía di David Rosenmann-Taub”, *Fili d’Aquilone. Rivista d’immagini, idee e Poesia*, núm. 15 (2015). Fecha de consulta: 9.03.2023. <<http://www.filidaquilone.it/num040canfield.html>> [salvo que se indique lo contrario, todas las traducciones son propias].

<sup>34</sup> [“A Lei sembra un po’ speciale che io adoperi termini ebrei o cattolici. La mia disposizione è che tutti siamo esseri umani su una Terra rotonda”]. *Ibidem*.

habría algo supra-humano precisamente en ello: “Sería verdaderamente *divino* si no existieran las nacionalidades. Todos somos seres humanos en la Tierra”.<sup>35</sup>

Por acercarnos a un caso de hibridez transcultural en su obra, señalo el del poema “Schabat”, soneto de verso blanco, pero marcado neobarroquismo, aparecido en *Cortejo y epinicio* (1949). En este, la voz lírica interpreta —e incluso participa, aunque a distancia física y religiosa, como espectador y agnóstico—, de la trascendencia de un ritual en el cual la madre parece transmutada en médium o sacerdotisa durante el proceso lírico. En “Schabat” se describe la oración materna por los difuntos: “Con los ojos sellados, vesperal,/ ante los candelabros relucientes/ de sábado, mi madre”.<sup>36</sup> En el segundo cuarteto, esta invocación apunta al reflejo de un pasado: “Los muertos se sacuden —fiebre—: huestes/ de fiesta, sin piedad, cual candelabros,/ peregrinan espejos”. La metáfora del espejo también es empleada por Isaac Goldemberg al definir el conflicto del “ser judío-americano” y su solución: “El reconocimiento del mestizaje [para los judíos en América] transformaba las amenazas de mutilación en desarrollo de una personalidad. A través de la dialéctica de espejo, las distintas afirmaciones se iban reflejando éstas en aquellas, influyéndose mutuamente para buscar la síntesis”.<sup>37</sup>

Al recopilar varios de sus poemas en *Quince. Autocomentarios*, Rosenmann-Taub dedica una glosa a esta composición, dejando constancia del alcance trascendente —“vesperal: crepuscular anunciación —víspera y oración— del sábado: pórtico sacro”—,<sup>38</sup> así como de una vocación o rito solar, —aunque sea la del crepúsculo, la del sol negro melancólico, por ser tema funéreo el del poema—. Este hecho es revelado por el propio autor al reescribir el poema señalando en mayúsculas la presencia del sol, ya mediante la aparición directa del sustantivo “sol” (v. 10), ya por otras vías herméticas: manifestación gráfico-simbólica de la letra O;<sup>39</sup> presencia inserta en otras palabras (—SOLlozo); palíndromos, como en el artículo “LOS”. Según lo que leemos en la segunda parte del comentario “Nivel de Cristo”, hay una cierta identificación entre Jesucristo y el sol, divinidad primigenia en numerosos panteones, en su “haberse ido y el jamás haberse ido”<sup>40</sup> que suponen la muerte-crepúsculo, resurrección-

<sup>35</sup> [“Sarebbe veramente divino che non ci fossero nazionalità. Siamo tutti uomini sulla Terra”]. *Ibidem*.

<sup>36</sup> David Rosenmann-Taub, *Me incitó el espejo* (Barcelona: DVD Ediciones, 2010), 141.

<sup>37</sup> Isaac Goldemberg (comp.), *El gran libro de América judía* (San Juan de Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1998), 17.

<sup>38</sup> Rosenmann-Taub, *Me incitó el espejo*, 156.

<sup>39</sup> Recomiendo escuchar la lectura e interpretación del propio poeta en su página web para apreciar cómo remarca la apertura de esta vocal, la segunda más abierta, de por sí, de nuestro espectro fonológico, y también por ello elegida. Véase <https://davidrosenmann-taub.com/es/examples/cortejo-lxii-schabat/>

<sup>40</sup> *Ibid.*, 160.

(amanecer). Así se trasluce del último terceto del poema: “La casa es un sollozo. El horizonte/ cruza la casa: rostro del crepúsculo/ ideo entre lo jamás y lo jamás”.<sup>41</sup>

Bien es cierto que hay un impulso trascendente en la actitud general del poeta chileno: “los rituales de la casa, así como las figuras del padre y de la madre, serán constantes en la poesía de David Rosenmann-Taub quien, a través de lo cotidiano, encuentra el espacio propicio para ingresar en las profundidades de la realidad”.<sup>42</sup> Sin embargo, desde mi punto de vista, el fondo judío que singulariza dichos accesos y reubica al autor en una tradición transnacional hebraica de homenaje no es el único que conforma su trama estética, compuesta también por un hermetismo literario híbrido. No solo se entrelazan la tradición judía —la oración del viernes noche que da paso al Schabbat— con la cristiana, por la presencia e identificación con Cristo— sino que mediante procedimientos sutiles se fusionan, dentro de ellas, la mística cabalista, la mística cristiana, el neoplatonismo<sup>43</sup> y, para el caso de este poema, la reminiscencia del simbolismo solar en muy diversos panteones (egipcio, maya, etc.) en los cuales el sol representa una divinidad central de transformación.

*Hibridez transcultural y transtemporal:  
el rescate de sistemas perdidos*

En otras ocasiones el entrecruzamiento de culturas se da en el tiempo; es decir, se recuperan en el poema elementos de un sistema ancestral de creencias de comunidades precolombinas que se vieron desplazadas, aisladas o sometidas por un nuevo sistema sociopolítico, normalmente colonial. Para hablar de transculturalidad, es necesario que un escritor moderno que no pertenezca a dicha comunidad rescate este acervo religioso o establezca con él un diálogo reflexivo desde su propia cultura contemporánea. Ángel Rama ya señaló en su estudio sobre literatura transcultural que estas “soluciones estéticas [...] mezclarán en varias dosis los impulsos modernizadores y las tradiciones localistas”;<sup>44</sup> décadas adelante, sobre todo, en el

<sup>41</sup> *Ibid.*, 141.

<sup>42</sup> Virginia Sarmiento y Diana María Rodríguez Vértiz, “David Rosenmann-Taub: la razón de la sinrazón de existir”, en *Mística y lenguaje poético discurso sobre la experiencia de lo absoluto*, ed. Margarita León Vega (México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, 2021), 445.

<sup>43</sup> En sus sucesivas emergencias (el neoplatonismo medieval, estudiado, entre otros, por Alfons Puigarnau; el neoplatonismo renacentista florentino; el neoplatonismo del Romanticismo alemán, etc.), el neoplatonismo es, precisamente, una de las corrientes filosóficas y culturales fundamentales para explicar algunas de las variantes espirituales del arte y sus manifestaciones ascéticas.

<sup>44</sup> Ángel Rama, *Transculturación narrativa en...*, 37.

cambio de milenio, esa perspectiva ha crecido por el impulso continuado de la corriente *New Age* en el terreno del arte.

Entre los poetas neomisticistas latinoamericanos que publican su obra desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, se encuentran varios poemas de contemplación de vestigios prehispánicos; en ellos, en un tono de sincera profundidad, nostalgia o asombro, se alude a elementos sagrados. La fuente amerindia no es una constante en la poesía escrita de Jorge Eduardo Eielson, pero sí en su *poesía plástica*<sup>45</sup> y en su pensamiento sobre el arte y la realidad: “la primera vez que tuve entre las manos un tejido precolombino, había apenas cumplido veinte años, pero la emoción que me provocó aún no se ha desvanecido”<sup>46</sup> afirma en uno de los diversos ensayos que sobre el arte precolombino ha escrito.

El poema “Nazca”, aparecido en *Celebración* (2002) y dedicado a la arqueóloga Maria Reiche,<sup>47</sup> se ubica en la región de la antigua cultura Paracas-Nazca y comienza a modo de oración deconstruida —“Madre nuestra que estás en la arena” (v. 1)—, al presentar una divinidad femenina y un régimen cósmico sobrenatural terráqueo y telúrico.<sup>48</sup> La oración es plegaria, pues se ruega percibir *correctamente*, a través de la pureza, las figuras de Nazca: “Haz que nuestros ojos/ sean cada vez más puros/ no nos dejes morir sin haber visto/ no nos dejes morir sin haber visto/ aunque sea sólo un instante/ tu centelleante dibujo/ entre las dunas amarillas”.<sup>49</sup> Tras esta petición inicial, se suceden nuevas estrofas que adquieren cierta narratividad, a través del personaje de un monarca que parece recordar —junto a un *nosotros* implicativo para el lector—: “Espejos de sal y de espuma/ reflejan plazas templos y mercados/ repletos de gente que todavía lleva/ el vestido rojo y el calzado ilusorio/ de un instante”.<sup>50</sup> Se asiste al colapso de su civilización a través de imágenes diversas —“jóvenes príncipes con el semblante de oro/ y el estómago podrido/ que también son ceniza”<sup>51</sup>— entre las que están los

<sup>45</sup> Respeto, con esta precisión, la concepción del poeta peruano sobre su propia obra creativa, multidisciplinar (literaria, plástica, musical, performática), pero *poética* en cualquiera de sus ejecuciones. De ahí el título de *Poesía escrita* que Eielson dio a la recopilación de su obra lírica en 1977. En palabras de José Miguel Oviedo (1985), “el título que ha escogido para su obra presenta una delicada ironía: *Poesía escrita* la llama para señalar, quizá, el carácter accidental que tiene ahora para él el trabajo con la realidad verbal”. Oviedo, *Historia de la...*, 192.

<sup>46</sup> Jorge Eduardo Eielson, “Luz y transparencia en los tejidos del antiguo Perú”, en *nu / do. Homenaje a j.e. eielson*, ed. José Ignacio Padilla (Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú, 2002), 321.

<sup>47</sup> Dicha arqueóloga es una de las principales descubridoras de esta cultura preinca.

<sup>48</sup> La arena, como metonimia del paisaje costero de Perú —y de esta región cultural y geográfica en particular— ha sido empleada por Eielson, también en un sentido trascendente, como material de su obra plástica. Por ejemplo, en la serie *Paisaje infinito de la Costa del Perú* (1962).

<sup>49</sup> Jorge Eduardo Eielson, *Poeta en Milán. Tomo III de poesía escrita (Obra reunida)* (Lima: Lustra Editores & Sur Anticuaría, 2016), 65.

<sup>50</sup> *Ibid.*, 66.

<sup>51</sup> *Ibid.*, 67.

geoglifos deteriorados materialmente pero perdurables meta-físicamente: “Monos peces arañas de tamaño imposible/ que nuestros ojos no perciben/ que nuestra frente no concibe/ desmesuradas espirales/ que tal vez encierran/ el secreto de la vida”.<sup>52</sup> La petición inicial de esta plegaria parece no ser concedida; el poeta solo puede constatar el entrecruce de las cosas —el desierto y el océano; el plano telúrico y el celeste; el orden moral y amoral “sacerdotes y rameras abrazados”; la especie humana, los dioses y extraterrestres—<sup>53</sup> (con)fundidas y reinstauradas por el paso del tiempo: “En este océano de tiempo/ en donde todo comienza/ y se acaba y vuelve a comenzar/ y se acaba nuevamente/ quedan solamente huellas”.<sup>54</sup>

Constituye este un ejemplo de literatura postsecular por el combate interno entre el vacío de la modernidad, en la que observa la decadencia de civilizaciones ancestrales, y la permanencia de la aspiración y necesidad espirituales del ser humano. Este *ethos* basado en la disyuntiva entre nihilismo y misticismo está presente en toda su obra y no solo en las postrimerías de la *poesía escrita* que representa “Nazca”; como señala José Miguel Oviedo, “aun en las más felices instancias de la escritura preciosista de sus primeros años es posible registrar, velada y discretamente, esa fisura nihilista que se cierne con un aire de remota amenaza sobre los espléndidos artificios de su imaginación”.<sup>55</sup> “Nazca” sucumbe en la paronomasia “nada” del último verso, palabra que, junto a otros términos “equivalentes”, constituye “un *leitmotiv* de su poesía”,<sup>56</sup> pero previamente este poema había planteado una tensión irresuelta, donde se suceden intentos transculturales de acceso extático a través de elementos y cosmovisiones misteriosas —palabra clave del poema— de pueblos y mitologías perdidos. Se atisba en forma de integración de la humanidad con el medio, una enseñanza de culturas ancestrales que se busca trasplantar al siglo XX: “El calendario azteca, las construcciones mayas, los observatorios astronómicos Chavín, los tejidos de Paracas, las líneas de Nazca, etc., no son sino los fragmentos de una portentosa cosmogonía americana cuyos orígenes son aún inextricables. El paisaje mismo contribuye a esta perfecta comunión entre el hombre, la tierra y el cielo”.<sup>57</sup>

<sup>52</sup> *Ibidem*.

<sup>53</sup> Al igual que hará un *sucesor* poético, José Pancorvo, y este con mayor intensidad—, lo transcultural sobrepasa a la especie humana, dejando abierta la posibilidad —que las extrañas figuras de Nazca estimulan— de una civilización extraterrestre y un pasado sagrado todavía más fantástico si cabe.

<sup>54</sup> *Ibidem*.

<sup>55</sup> José Miguel Oviedo, “Jorge Eduardo Eielson o el abismo de la negación”, *Cuadernos hispanoamericanos*, núm. 417 (1985): 192.

<sup>56</sup> *Ibid.*, 195.

<sup>57</sup> Jorge Eduardo Eielson, “Puruchuco”, En *nu / do. Homenaje a j.e. eielson*, ed. José Ignacio Padilla (Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú, 2002), 332.

En el caso de España, destacan las reminiscencias de las tradiciones místicas de la cultura musulmana o judía, el sufismo y la cábala, respectivamente. Ha sido el poeta Eduardo Scala quien, con mayor continuidad y diversidad, en los últimos cincuenta años ha bebido de tales fuentes, para integrarlas en su complejo e híbrido, pero coherente, sistema poético. Según bien señala su gran estudioso Felipe Muriel, “Scala somete su obra a un doble cifrado, el perteneciente a la lengua y el proveniente de los códigos culturales, ideológicos y literarios pertenecientes a la enciclopedia, y del que resulta una percepción simbólica del mundo, fundada en los códigos de la Mística, Cábala, Alquimia, Teatro de la Memoria, etc”.<sup>58</sup>

Se adivina en esta descripción el carácter multicultural del sustrato de la obra scaliana. En cuanto a la presencia de la cultura árabe y musulmana, destacan los *mansubat* para interpretar la dimensión mística del ajedrez que el poeta defiende;<sup>59</sup> el estilo y sentido trascendente de la caligrafía árabe; el simbolismo místico del color o del vino, entre otros elementos. A la figura fundamental de la mística sufi, Rumi, Scala dedica el *Libro de Arista* (2000). Por otro lado, el peso del mundo judío adquiere mayor volumen y relevancia: además de emplear referentes hebreos para los títulos de algunas de sus obras (*Génesis*, 1987; *Ars de Job*, 1987 y 2007), indaga en sus métodos poético-herméticos: la dimensión gráfica y visual, la numerología, la permutación, etcétera.<sup>60</sup>

Eduardo Scala también se ha preocupado por los exponentes específicos de la Península Ibérica: además de la tradición cristiana, a cuyas figuras prominentes (san Juan de la Cruz y santa Teresa de Jesús) ha dedicado gran parte de su obra, también ha explorado otras ya desaparecidas, bien por el cambio de paradigma filosófico-científico, bien por las sucesivas expulsiones de musulmanes y judíos. Me refiero, respectivamente, a la alquimia de Ramón Llull, por un lado; a la mística musulmana de los sufís del antiguo Al-Andalus, por otra parte, que, además de Ibn Arabi, tuvo un acervo notable de creadores y pensadores; y, en última instancia, a la cábala judía del *Zohar* o *Libro del esplendor*, compilada y en parte escrita por Mosés de León en la Península Ibérica durante el siglo XIII, o a la mística de los nombres del judío-zaragozano Abraham Abulafia (1240-1291).

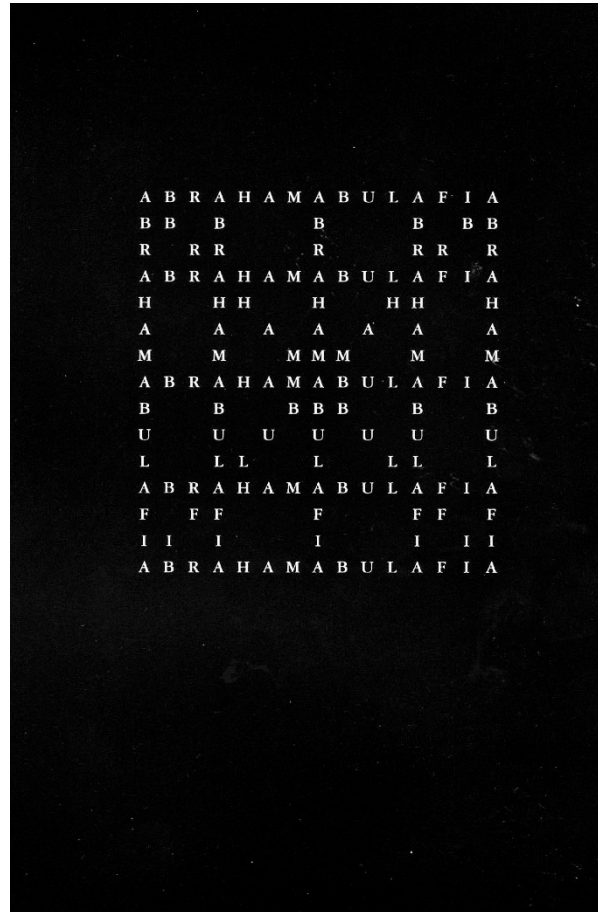
<sup>58</sup> Felipe Muriel, *Hermetismo y visualidad. La poesía gráfica de Eduardo Scala* (Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, 2001), 36.

<sup>59</sup> Remito a los aforismos del autor en *La semilla de Sissa. Ajedrez* (2010).

<sup>60</sup> Recomiendo encarecidamente la consulta de esta influencia en la obra del citado Felipe Muriel *Hermetismo y visualidad. La poesía gráfica de Eduardo Scala*, quien, además de investigar sistemáticamente buena parte de estos fenómenos escriturarios y simbólicos, cuenta con un índice onomástico final de mucha utilidad.

A este último, y a su método cabalístico, Scala homenajea mediante el despliegue simbólico y trascendente de su propio antroponímico, siguiendo la tradición del arte sigiliario y de los laberintos de palabras:

**Figura 1.** *Abraham Abulafia*



Fuente: Poema de Eduardo Scala perteneciente a la serie *re/tratos*.<sup>61</sup>

Se trata de un sincrograma, según terminología scaliana; este es un tipo de poema que, más que remitir a poesía experimental o visual, términos que ha venido rechazando desde el inicio de su trayectoria, reactualiza —“vieja y nueva cábala”—<sup>62</sup> la poesía de ingenio gráfico y objetivo hermético o místico con dos milenios de antigüedad (Grecia Helenística, Edad Media, Renacimiento, etc.). Es un sistema transcultural, en cuanto parte de la cábala de los nombres del propio Abulafia, de las oraciones de repetición existentes en varias ramas de pueblos

<sup>61</sup> Eduardo Scala, *re/tratos* (Madrid: Ediciones de la Imprenta, 2001).

<sup>62</sup> Antonio Enrique, “Un espejo que atempera la luz y la proyecta”, en *Eduardo Scala. Los signos de la poesía*, Basilio Baltasar *et al.* (Palma de Mallorca: Bitzoc, 1995), 66.

indoeuropeos (hindús, judeocristianos, árabes) y en la contemplación de un soporte que sirva para la iluminación mística. De este poema, explicará unos años después Ignacio Gómez de Liaño:

Como no podía ser menos, abre la marcha procesional Abraham Abulafia, el kabbalista español que hizo de la combinación de las letras una ciencia y una experiencia mística. Su nombre forma un diagrama idéntico al que, siglos después, actualizará Giordano Bruno, el filósofo del espacio infinito y los mundos innumerables, cuando compone sus atrios de la memoria. Y es también idéntico al diagrama alfabético sapiencial que, siglos antes, había puesto a punto aquel discípulo del gnóstico Valentín llamado Marcos el Mago con el que se topó, en el siglo II, el obispo Ireneo de León.<sup>63</sup>

En la misma obra donde aparece tal estudio, *Re/tratos. Claves. Textos críticos, del autor y documentación*, se presenta una parte de la serie de sincrogramas dedicado a Lorca, con el título “Loor a Lorca”; en este otro homenaje, Scala reinterpreta transculturalmente al poeta granadino desde la perspectiva musulmana: “El re/trato revela que el poeta tenía sellado ALÁ en su corazón. El autor de Granada, ebrio de divinidad, fue un sufi de Al-Andalus”.<sup>64</sup>

Por último, el gran legado que estas tradiciones le ofrecen al poeta son los métodos de escritura hermética, como la *temurah* judía. De nuevo, aunque la poesía radical contemporánea ha echado mano de los diversos juegos de permutación, Eduardo Scala está apuntando en realidad a tradiciones alquímico-gráficas ancestrales. Estas le permiten hallar, por ejemplo, sacrotipografías como la de Ávila —ciudad de místicos donde él también reside—, que mediante el procedimiento del anagrama se revela como “La vía”, término de reminiscencia mística. Así lo ha desarrollado en varios libros y exposiciones; entre ellos, los homónimos *Ávila La vía. Teresa es arte. Sacrogramas* (2013) y *Ávila. La Vía* (exp. 2021). En conclusión, el gesto transcultural de Scala consiste en la reactualización y entrecruzamiento de muy diversas tradiciones bajo un signo denominador común, el de una supuesta base original humana y supracultural, la *philosophia perennis*, que está impulsada en toda su trayectoria por la aspiración mística de la unidad.

*Hibridez transcultural a partir de tradiciones no originarias*

<sup>63</sup> Ignacio Gómez de Liaño, “La escala de Eduardo Scala”, en *Re/tratos. Claves. Textos críticos, del autor y documentación*, Eduardo Scala (Madrid: Libros de la Resistencia, 2020), 22.

<sup>64</sup> Eduardo Scala, *Re/tratos. Claves. Textos críticos, del autor y documentación* (Madrid: Libros de la Resistencia, 2020), 160.



La trasplatación de elementos religiosos o de prácticas ascéticas de sistemas *lejanos* a nuestro entorno geográfico, cultural y epistémico cuenta con una larga tradición. El concepto de lejanía se ha puesto en tela de juicio en el periodo de la globalización; pero para los románticos europeos y para los modernistas de todas las latitudes, Oriente fue un espacio mítico y exótico de fascinación que recrearon en libros de viajes, novelas de aventuras o poemas esteticistas. A este respecto, Edward Said acuña la noción *orientalismo* para criticar la concepción occidental de Oriente:

Es un modo de relacionarse con Oriente basado en el lugar especial que este ocupa en la experiencia de Europa occidental. Oriente no es sólo el vecino inmediato de Europa, es también la región en la que Europa ha creado sus colonias más grandes, ricas y antiguas, es la fuente de sus civilizaciones y sus lenguas, su contrincante cultural y una de sus imágenes más profundas y repetidas de Lo Otro. Además, Oriente ha servido para que Europa (u Occidente) se defina en contraposición a su imagen, su idea, su personalidad y su experiencia.<sup>65</sup>

Aunque en su canónico ensayo haya zonas de ambigüedad cuando trata de distinguir la actitud occidental de Europa o América —que parece fijarse sobre todo en el Lejano Oriente— y se obvien los matices latinoamericanos en este tratamiento, para todos los casos se alcanza una tesis común: “el orientalismo es un estilo occidental que pretende dominar, reestructurar y tener autoridad sobre Oriente”.<sup>66</sup>

Andando el tiempo, hay que pensar en qué medida esta mirada a la alteridad oriental ha variado en las últimas décadas. Ya a mediados del siglo pasado, Marshall McLuhan acuñaba el concepto de ‘aldea global’ y la coyuntura de ‘interdependencia global’ que la civilización había alcanzado en el Planeta “desde el advenimiento de los medios electrónicos”.<sup>67</sup> Ello se acentúa tras la globalización, incluso cuando esta no se haya consumado en su totalidad y esté siendo sometida a crítica y rechazo por movimientos sociales o la nueva estrategia geopolítica de viejas potencias (Rusia) y otras emergentes (China, India).

La poesía neomisticista occidental adquiere un carácter transcultural al representar fenómenos, prácticas o contextos religiosos de varias tradiciones orientales, principalmente el hinduismo o el budismo. Un caso muy oportuno es el de los poemarios hinduistas de la escritora y profesora mexicana Elsa Cross. En *Canto malabar y otros poemas* (2012) se recogen tres poemarios escritos durante sus estancias en la India: *Baniano*, *Canto Malabar* y *Visiones del*

<sup>65</sup> Edward Said, *Orientalismo* (Madrid: Libertarias, 1990), 18-19.

<sup>66</sup> *Ibid.*, 21.

<sup>67</sup> Marshall McLuhan, *La galaxia Gutenberg. Génesis del “Homo Typographicus”* (Barcelona: Planeta-De Agostini S.A, 1985), 45.

*niño Ram*. Muchos de ellos están dedicados a divinidades como Shiva (véase la sección “Deidades” de *Baniano*), santos (todo el libro *Visiones del niño Ram* constituye una hagiografía moderna), rituales o experiencias vividas en primera persona por Cross.

El punto de partida que la crítica esgrime para una interpretación trascendente, e incluso neomística, de algunos de estos libros es la referencia a una “experiencia de carácter espiritual”<sup>68</sup> que la propia autora testimonia en la “Presentación” prologal de su poemario *Baniano (1978-1980)*. *Canto Malabar* representa, de hecho, la poetización de tal vivencia epifánica y visionaria conforme se muestra en la cuarta estrofa de este poema extenso:

Sin que lo sepa aún, envuelta en tu éxtasis  
despierto, y tú te vas hundiendo en el silencio,  
como esas capas de luz a punto de borrarse  
fulguran todavía entre sus oros  
antes de ir desertando la montaña,  
la charca, el río, el campo abierto.  
Sin saber en qué orilla, oigo a la vez  
“dejó su cuerpo” —y los cantos a lo lejos.  
Todo se detiene en tu silencio.  
En mí tu imagen, unguada como una estatura,  
tu mirada vuelta al infinito.<sup>69</sup>

La hibridación en la figura y obra (creativa y académica) de Elsa Cross consiste en la trasplatación de elementos de un sistema perteneciente a la cultura y religión hindús en los campos literario y académico mexicanos: los paratextos geográficos situados al final de cada poemario, que indican la escritura entre dos ámbitos “India-México”, con lo que implica la diferencia entre la escritura *in situ* y la reescritura a través del recuerdo ya en el lugar de origen; el mantenimiento en los poemas en español de términos hindús *intraducibles*, y la necesidad de aportar un glosario final que ayude a la *traducción* de estos términos, algunos de los cuales (*mantra*, *darshana*) ya se han transculturado —y, por tanto, adaptado mediante mutación— a Occidente; por último, la presencia de citas de escritores europeos (Valéry, Rilke o Nietzsche) y latinoamericanos (sor Juana) para abrir estos poemas orientalizantes.

Elsa Cross toma conciencia de que buena parte de su literatura posee estas y otras herencias culturales; prueba de ello es la división que ejecutó en la reciente antología *Inflexiones de la luz*, en donde, hasta cuatro apartados de siete totales, están dedicados a sistemas, espacios y tiempos muy diversos: el primero, a los poemas de tema prehispánico; el tercero, a la Europa

<sup>68</sup> Elsa Cross, *Canto Malabar y otros poemas* (Nuevo León: La otra / Universidad Autónoma de Nuevo León, 2012), 11.

<sup>69</sup> *Ibid.*, 88.

Moderna, desde el Renacimiento hasta la contemporaneidad de países como Francia, Italia o España; el cuarto, a la Antigüedad grecolatina; y en el sexto reúne algunos de los poemas de tema amerindio. A pesar de llevar a cabo esta división estricta, basada en viajes donde se ha forjado en la indagación, conocimiento e inmersión en cronotopos culturales precisos, resulta inevitable pensar que todo este bagaje está condenado a la fusión en el pensamiento y visión del mundo.

En este marco se podría encuadrar parte de la obra del poeta venezolano Vicente Gerbasi (1913-1992). En concreto, destaca el poema “Jerusalén” (*Olivos de eternidad*, 1961) que escribió siendo embajador de Venezuela en Israel: “Yo he subido a tus piedras, Jerusalén,/ ciudad del cántico del alba,/ amurallado ámbito de la paz,/ tumba de David”—.<sup>70</sup> Con este texto, se sitúa en la tradición de los eremitas que buscan en la ascensión a cerros y montañas una ascética física, purgativa y, por tanto, simbólica. No por casualidad, la subida al Monte Carmelo, ubicado en Jerusalén, es el punto de partida de la orden de los carmelitas y la descripción icónica del poeta místico san Juan de la Cruz, “Subida al monte Carmelo”, sirve de referencia para cuantos relatos y poemas, desde la fe o el laicismo, se han escrito después a semejanza de este.

No cabe duda el sentido trascendente del poema de Gerbasi por el tratamiento laudatorio y metafísico de la ciudad —“resplandeces en el tiempo como una corona” (341)—<sup>71</sup> y del proceso espiritual que se experimenta en la ascensión: “Me ensimismo con el sol de Dios entre las nubes,/ mirando los rebaños”; “Yo subo a ti, Jerusalén,/ llevado por el viento de los siglos, / piedra a piedra, / y allí, entre tus muros de hueso carcomido,/ en tu noche melódica,/ abro tu Libro bajo los relámpagos”.<sup>72</sup> Desde luego, existen matices entre el Hölderlin de *Hiperión* y el poema aquí expuesto, dado el cambio de paradigma (digitalización, mundialización) ya mencionados, pero en ambos casos se trata de un gesto similar, basado en una búsqueda espiritual nueva, en un mundo que ha conocido la secularización y la *ausencia* de los dioses.

### *Hibridez multitranscultural*

Para finalizar el análisis, se van a tratar un par de ejemplos de hibridez múltiple: el primero, de la poeta mexicana Gloria Gervitz (1943-2022), resulta interesante por objetivar la

<sup>70</sup> Vicente Gerbasi, *Iniciación en la intemperie. Poesía reunida [1937-1994]* (Querétaro: Calygramma, 2015), 341.

<sup>71</sup> *Ibidem*.

<sup>72</sup> *Ibid.*, 342.

multiculturalidad de la realidad cotidiana mexicana, herencia del virreinato de la Nueva España, pero acentuada por algunos fenómenos hipermodernos (auge de la superstición; mirada al pasado; rescate de tradiciones supuestamente originarias). En cuanto al segundo caso, abordaré la poesía de Ernesto Cardenal desde el concepto ‘multitransculturalidad’, pues solo desde esta perspectiva integradora de lo plural y lo heterogéneo se engloba la creación de un neomisticismo que, buscando los elementos comunes a todas las etnias, religiones y culturas de la historia de la humanidad, deriva en el seno del poema en un *collage* o pastiche moderno.

En uno de los últimos poemas añadidos a la última edición de la citada obra *Migraciones* (2020) de Gloria Gervitz, se describe una escena rutinaria para los mexicanos: la visita al tianguis. El mercado popular constituye el epítome de la transculturalidad en un país que cuenta todavía con sesenta y ocho lenguas vivas, con sus respectivos sistemas de creencias, modos de vida y tradiciones. Tras una investigación con métodos de ciencias sociales, que incluyeron entrevistas, Daniel Gutiérrez Martínez ha estudiado e interpretado esta multirreligiosidad, llegando a las siguientes conclusiones:

La Ciudad de México constituye, sin duda, una vasta región en materia de espiritualidad y fusiones étnicas y religiosas. Es un espacio urbano donde acontecen tantas manifestaciones espirituales y religiosas como diversidad hay en el territorio de la República Mexicana. Ahí encontramos cuantiosas combinaciones religiosas, de costumbres y ritualidades, de prácticas y creencias. Se halla no sólo toda la diversidad étnico-indígena establecida a lo largo del territorio nacional, sino que puede percibirse igualmente toda la gama de corrientes cristianas y otras vertientes religiosas institucionales. En una sociedad centralizada como la mexicana, el Distrito Federal se erige en una especie de síntesis religiosa de lo que acontece en todo el país.<sup>73</sup>

En el tianguis representado por Gervitz se venden, además de alimentos, todo tipo de objetos e instrumentos religiosos: “y glorias para ofrendas/ y veladoras y cirios y estampas de santos/ y medallitas milagrosas y escapularios/ y amuletos para el mal de ojo/ y el incienso y el copal”.<sup>74</sup> Se cruzan aquí varios elementos propios de Día de Muertos (ofrendas, veladoras, copal) de diversos acervos religiosos: cristianismo, religiosidad prehispánica y religiosidad popular. La narratividad del poema conduce la acción de lo material a algunas prácticas humanas, también de signo ritualístico:

los pirados volándose como papalotes  
 los enamorados en estado de gracia  
 los iluminados por el Espíritu Santo

<sup>73</sup> Daniel Gutiérrez Martínez, “Multirreligiosidad en la Ciudad de México”, *Economía, sociedad y territorio*, 5, núm. 19 (2005): 629.

<sup>74</sup> Gloria Gervitz, *Migraciones. Poema 1976-2020* (Madrid: Libros de la Resistencia, 2020), 171.

los que ven qué te aqueja mirándote el iris de los ojos  
 los que ven tu futuro mirándote la palma de la mano  
 los videntes del tarot y los que ven sin ver  
 y los que hacen limpias y los conjuntos  
 y los chinos curándote con alfileres  
 y el babalawo invocando al destino con el oráculo de Ifá  
 y la Virgen del Cobre cubriéndose de compasión  
 y la Virgen de Guadalupe cubriéndose de rosas  
 los que pintan sus sueños en papel de amate  
 los que descifran los jeroglíficos de los sueños  
 el calor erosionándose en los sueños  
 y los sueños rompiéndose como si fueran de vidrio.<sup>75</sup>

La estética *copulativa*, híbrida, de Gervitz, mediante procedimientos estilísticos como la yuxtaposición, es capaz de ligar y dotar de unidad transcultural a la explosión multirreligiosa mexicana en la atmósfera trascendente de su poema. Este carácter heterogéneo está basado en “un conjunto de lógicas sociorreligiosas cuyas dinámicas responden a elementos de tipo étnico, oriental, esotérico, neorracionalista, conjugados con los aspectos tradicionalmente establecidos por las iglesias históricas a lo largo del contexto histórico mexicano”,<sup>76</sup> que intensificándose en su pluralidad en un espacio como el latinoamericano, parten de dinámicas trasnacionales inherentes a la posmodernidad, conforme han señalado Juan Martín Velasco<sup>77</sup> o Gilles Lipovetsky.<sup>78</sup>

Varios de los autores hasta aquí citados se nutren de fuentes muy diversas a lo largo de su trayectoria: alquimia, cábala, budismo, mística cristiana, etc., pero quizás no haya otro caso como el de Ernesto Cardenal para colegir un estadio de supra y transculturalidad. Con el antecedente de otro nicaragüense universal, Rubén Darío, que fue uno de los primeros poetas contemporáneos en fusionar figuras y símbolos de distintas culturas, en la obra de Ernesto Cardenal se da una comparecencia ecuménica de elementos e imaginarios de pueblos y tiempos muy separados entre sí. Tal polifonía procede de un acervo múltiple y heterogéneo del que el poeta centroamericano se nutrió durante décadas y cuyo primer fruto fue la recopilación y publicación de la *Antología de poesía primitiva* (1979).

Esta hibridez transcultural tiene lugar dentro del seno del cristianismo. Su vocación surge no solo por su adhesión a la teología de la liberación, sino también por las enseñanzas de Thomas Merton, su maestro y tutor espiritual en el Monasterio trapense de Gethsemaní, quien

<sup>75</sup> *Ibid.*, 174.

<sup>76</sup> Gutiérrez Martínez, “Multirreligiosidad en la Ciudad...”, 629-630.

<sup>77</sup> Juan Martín Velasco, *El fenómeno místico. Estudio comparado* (Madrid: Trotta, 1999), 478-479.

<sup>78</sup> Lipovetsky, *La era del vacío...*, 111.

“supo bien de la comunión de las distintas espiritualidades en la contemplación gracias a su diálogo con el budismo: todas las religiones comparten un mismo contacto interior con la realidad última y dialogan justamente a partir de esa experiencia compartida”.<sup>79</sup> En esa línea, y solo sutilmente apoyado por el precedente de algunos Padres de la Iglesia, Cardenal resignifica la tradición cristiana con ensayos como “Lao Tzé, profeta de Cristo” (2011).

Ahora bien, lo que singulariza a Ernesto Cardenal es la puesta en escena de una *multitransculturalidad*. Ensayada en algunos poemarios previos, será en *Cántico cósmico* donde se ejecute el encuentro poético-mítico-místico de relatos, personajes, ritos, divinidades y símbolos de sistemas culturales y religiosos de los cinco continentes, desde el fondo prehispánico a Oceanía. La primera *cantiga* es buena muestra de este hecho: el origen del universo se explica mediante la yuxtaposición extrema de teorías científicas, cosmogénesis religiosas y relatos míticos que, desde la perspectiva literaria, recuerdan al *collage* y *pastiche*, técnicas de composición estética posmoderna.

En la cantiga 42 “Un no sé qué que quedan”, de reminiscencia mística, desarrolla la sacralidad del encuentro erótico recreando intertextual, pero también transculturalmente, *El cantar de los cantares* y el “Cántico espiritual” de san Juan de la Cruz, transmutando el paisaje, la gastronomía y el resto de elementos de arábigos a caribeños y micronésicos:

— Amada:  
 Ya están en flor los elequemes anaranjado como llamas,  
 las frutas-de-pan están maduras,  
 las oropéndolas están gritando en las papayas.  
 Los icacos de las islas ya están rosados.  
 Los monos están aullando en los palos de caoba  
 y el tucán canta entre los aguacates.  
 Ven a la aldea.  
 — En mi cama de hojas de cocotero  
 mi amado es como en negro pez-ura  
 tatuado como el pescado negro de Ifaluk.  
 Como el pez-ura  
 Él ha venido de una isla distante.<sup>80</sup>

Términos como ‘inter-trans-cultural’ o ‘multitranscultural’ han sido empleados con especial eficacia en el ámbito latinoamericano reciente para poder dar sentido a la pluralidad y amalgama

<sup>79</sup> Luce López-Baralt, *El cántico místico de Ernesto Cardenal* (Madrid: Trotta, 2012), 42.

<sup>80</sup> Ernesto Cardenal, *Cántico cósmico* (Madrid: Trotta, 2012), 367.

de identidades complejizada por la globalización.<sup>81</sup> En una entrevista con el sintomático título “Re-Imagining Diversity and Connection in the Chaos World”, el escritor martinico Patrick Chamoiseau expuso “por mi parte, creo más bien en lo que llamo ‘presencias’ y pienso que estamos abandonando la era de los territorios cerrados y entrando en la era de los ‘lugares’”. En este sentido, “el lugar es multi-transcultural, multi-translingüístico”.<sup>82</sup> En el *lugar* que sin duda constituye el poema —ya en el nivel fictivo, ya en el enunciativo de su recitación, *performance* con la que Cardenal conseguía lograr una atmósfera religiosa—, acontece esta multitransculturalidad.

### Consideraciones finales

En estas páginas, se ha demostrado que el fenómeno de la hibridez transcultural, propio de un contexto globalizado y sobradamente investigado en el ámbito hispánico, en especial en Latinoamérica, se manifiesta con especial singularidad en la poesía neomisticista; en concreto, ofrezco hasta cuatro manifestaciones distintas en que tiene lugar dicha hibridez transcultural: 1. hibridez transcultural por razones de migración y reminiscencias del origen religioso; 2. hibridez transcultural y transtemporal: el rescate de sistemas perdidos; 3. hibridez transcultural a partir de tradiciones no originarias; 4. hibridez multitranscultural. Si bien existe un buen número de autores no mencionados en estas páginas, ya por falta de espacio, ya por constituir el *corpus* de otros trabajos recién publicados, *en prensa* o en plena redacción, aquí se ha intentado ofrecer una panorámica lo suficientemente amplia con la mención o investigación de una decena de poetas de hasta seis países (Chile, España, México, Nicaragua, Perú y Venezuela) que abarcan una buena parte de las regiones geográficas y culturales donde está presente la poesía en lengua española.

De un modo u otro, resulta imperioso establecer clasificaciones y métodos de análisis para un área de investigación, las manifestaciones de nueva religiosidad y neomisticismo en la poesía hispánica, que, si bien se llevan pensando más de un siglo, no se han trabajado con la

<sup>81</sup> Por poner dos referencias paradigmáticas de otros dos contextos culturales latinoamericanos, señalo *Filosofía andina: sabiduría indígena para un nuevo mundo* (2006), de Josef Estermann; y *Caribbean Globalizations, 1492 to the Present Day* (2015), editado por Eva Sansavio y Richard Scholar.

<sup>82</sup> [“For my part, I believe more in what I call ‘presences’, and I think we are coming out of the era of closed territories and entering the era of ‘places’. The place, then, is multi-transcultural, multi-translingual”]. Patrick Chamoiseau y Janice Morgan, “Re-Imagining Diversity and Connection in the Chaos World: An Interview with Patrick Chamoiseau”, *Callaloo*, 31, núm. 2 (2008): 448-449.

suficiente precisión; en este artículo he planteado una posible clasificación y método para que esta línea de trabajo sea criticada, refutada o desarrollada por la comunidad investigadora. Esta sería la mejor manera en que las Humanidades podrían contribuir a una reflexión transdisciplinar sobre la nueva espiritualidad y el *reencantamiento* del mundo, sucesos claves para entender el tercer milenio.



## Bibliografía

- Berardi, Franco. *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra, 2017.
- Briano Veloz, Karen Anahí, David Issai Saldaña Moncada, Diana María Rodríguez Vértiz, Citlalli Concepción Romero Ruiz e Israel Ramírez Sandoval. “Pluralidad mística en la poesía mexicana. Avances del trabajo de campo del proyecto papiit in/rn-401512 Poesía mística mexicana del siglo xx (tipología y tradiciones)”. *Acta poética*, 35, núm. 2 (2014): 245-251.
- Canfield, Martha L. “La poesia di David Rosenmann-Taub”, *Fili d’Aquilone. Rivista d’immagini, idee e Poesia*, núm. 15 (2015). Fecha de consulta: 9.03.2023. <http://www.filidaquilone.it/num040canfield.html>
- Cardenal, Ernesto. *Cántico cósmico*. Madrid: Trotta, 2012.
- Castro-Klarén, Sara. “En comparación: los estudios latinoamericanos en las encrucijadas de las iteraciones de la teoría de la hibridez y la teoría de la globalización”. En *Dimensiones del latinoamericanismo*, ed. Mabel Moraña, 181-206. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2021.
- Cornejo Polar, Antonio. *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas*. Lima: CELACP-Latinoamericana Editores, 2003.
- Cross, Elsa. *Canto Malabar y otros poemas*. Nuevo León: La otra / Universidad Autónoma de Nuevo León, 2012.
- Chamoiseau, Patrick y Morgan, Janice. “Re-Imagining Diversity and Connection in the Chaos World: An Interview with Patrick Chamoiseau”, *Callaloo*, 31, núm. 2 (2008): 443-453.
- Echevarría, Bolívar. *La modernidad de lo barroco*. México: Era, 2000.
- Eielson, Jorge Eduardo. “Luz y transparencia en los tejidos del antiguo Perú”. En *nu / do. Homenaje a j.e. eielson*, ed. José Ignacio Padilla, 321-325. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú, 2002.
- Eielson, Jorge Eduardo. “Puruchuco”. En *nu / do. Homenaje a j.e. eielson*, ed. José Ignacio Padilla, 326-336. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú, 2002.
- Eielson, Jorge Eduardo. *Poeta en Milán. Tomo III de poesía escrita (Obra reunida)*. Lima: Lustra Editores & Sur Anticuaria, 2016.


- Enrique, Antonio. “Un espejo que atempera la luz y la proyecta”. En *Eduardo Scala. Los signos de la poesía*, Basilio Baltasar et al., 61-66. Palma de Mallorca: Bitzoc, 1995.
- Estermann, Josef. *Filosofía andina: sabiduría indígena para un nuevo mundo*. La Paz: Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología, 2006.
- García Canclini, Néstor. “Noticias recientes sobre la hibridación”. *Revista Transcultural de Música/Transcultural Music Review*, 7, 2003. Fecha de consulta: 9 de abril de 2023. [www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm](http://www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm)
- García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1990.
- Gerbasi, Vicente. *Iniciación en la intemperie. Poesía reunida [1937-1994]*. Querétaro: Calygramma, 2015.
- Gervitz, Gloria. *Migraciones. Poema 1976-2020*. Madrid: Libros de la Resistencia, 2020.
- Goldemberg, Isaac (comp.). *El gran libro de América judía*. San Juan de Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1998.
- Gómez de Liaño, Ignacio. “La escala de Eduardo Scala”. En Eduardo Scala, *Re/tratos. Claves. Textos críticos, del autor y documentación*. Madrid: Libros de la Resistencia, 2020.
- Gutiérrez Martínez, Daniel. “Multirreligiosidad en la Ciudad de México”. *Economía, sociedad y territorio*, 5, núm. 19 (2005): 617-657.
- Kandinsky, Wassily. *De lo espiritual en el arte*. Puebla: Premia Editoria, 1979.
- Legorreta Zepeda, José de Jesús (coord.). *Religión y secularización en una sociedad postsecular*. México D.F.: Universidad Iberoamericana, 2010.
- León Vega, Margarita (ed.). *La palabra inspirada. Mística y poesía en México y en América Latina*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, 2014.
- Lipovetsky, Gilles. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- López-Baralt, Luce. *El cántico místico de Ernesto Cardenal*. Madrid: Trotta, 2012.
- Mardones, José María. *¿Hacia dónde va la religión? Postmodernidad y Postsecularización*. México: Universidad Iberoamericana, 1996.
- Martín Velasco, Juan. *El fenómeno místico. Estudio comparado*. Madrid: Trotta, 1999.
- McLuhan, Marshall. *La Galaxia Gutenberg. Génesis dl “Homo Typographicus”*. Barcelona: Planeta-De Agostini S.A, 1985.
- Moraña, Mabel. *Inscripciones críticas. Ensayos sobre cultura latinoamericana*. Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2014.


- Muriel, Felipe. *Hermetismo y visualidad. La poesía gráfica de Eduardo Scala*. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, 2001.
- Ortiz, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978.
- Oviedo, José Miguel. “Jorge Eduardo Eielson o el abismo de la negación”. *Cuadernos hispanoamericanos*, núm. 417 (1985): 191-196.
- Oviedo, José Miguel. *Historia de la literatura hispanoamericana. 4. De Borges al presente*. Madrid: Alianza Editorial, 2012.
- Rama, Ángel. *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo XXI, 1982.
- Rosenmann-Taub, David. *Me incitó el espejo*. Barcelona: DVD Ediciones, 2010.
- Said, Edward. *Orientalismo*. Madrid: Libertarias, 1990.
- Sánchez Carbó, José; Samantha Escobar Fuentes, Diana Escobar Fuentes y Alicia Ramírez Olivares (coords.). *Transculturaciones de la crítica literaria en Latinoamérica I. Nociones, tradiciones y apropiaciones*. México: Editora Nómada, 2022.
- Sansavior, Eva y Richard Scholar (eds.). *Caribbean Globalizations, 1492 to the Present Day*. Liverpool: Liverpool University Press, 2015.
- Sarmiento, Virginia y Diana María Rodríguez Vértiz. “David Rosenmann-Taub: la razón de la sinrazón de existir”. En *Mística y lenguaje poético discurso sobre la experiencia de lo absoluto*, ed. Margarita León Vega. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, 2021.
- Scala, Eduardo. *La semilla de Sissa. Ajedrez*. Salamanca: Delirio, 2010.
- Scala, Eduardo. *Re/tratos. Claves. Textos críticos, del autor y documentación*. Madrid: Libros de la Resistencia, 2020.
- Scala, Eduardo. *re/tratos*. Madrid: Ediciones de la Imprenta, 2001.
- Sperling, Christian. “Introducción. Transculturación: mutaciones y vigencia”. En *Transculturación: mutaciones y vigencia*, 11-32, comps. Víctor Díaz Arciniega y Víctor Sperling. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2017.
- Sponsel, Leslie E. “Antropología ecológica”. En *Diccionario de antropología*, ed. Thomas Barfield, 62-66. [Barcelona]: Bellaterra, 2000.
- Trías, Eugenio. *Lógica del límite*. Barcelona: Destino, 1991.
- Trías, Eugenio. *Pensar la religión. Creaciones Filosóficas II. Filosofía y Religión*. Barcelona: Galaxia Gutenberg–Círculo de Lectores, 2009.

## Institución y derecho en el *giro normativo* político deleuzeano: una lectura de la jurisprudencia como variación


### Institution and Law in the Deleuzean Political *Normative Turn*: A Reading of Jurisprudence as Variation


**Borja Castro-Serrano**, Universidad Andres Bello, Chile

 <https://orcid.org/0000-0001-7422-3205>

 [francisco.castro@unab.cl](mailto:francisco.castro@unab.cl)

**Cristian Fernández Ramírez**, Universidad Andrés Bello, Chile

 <https://orcid.org/0000-0003-2971-7833>

 [cfernandezramirez@ug.uchile.cl](mailto:cfernandezramirez@ug.uchile.cl)



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.653>

**Resumen.** El esfuerzo moderno por articular Soberanía y Ley tiene por horizonte el tratamiento de lo institucional confinado a la estructura de la representación, desde la aplicación del derecho y la ley hasta la configuración de lo estatal. Se problematiza el plano representacional del Derecho y su implementación de leyes y derechos, para ampliar sus fronteras y cuestionar la operación de estas clásicas asociaciones. Se abre un camino fructífero para pensar una concepción del derecho y la jurisprudencia en relación con la teoría de la institución deleuzeana y su vínculo con lo social, tensionando al máximo el binomio ley-representación. La filosofía del derecho propuesta por Deleuze establece una base, en tanto práctica de casos singulares, que puede encarnarse en la propia idea de filosofía immanente del francés. Hay un mundo a desenvolver en esta perspectiva del derecho como crítica a la Ley abriendo otra práctica legal que resuena en la actualidad. Dicho esto, el artículo propone desentrañar, desde una lectura crítica deleuzeana, un modo de normatividad política de los derechos que señala la relevancia de la jurisprudencia como variación, dando cuenta de la interacción deformante de la experiencia social respecto al derecho y, a su vez, de posibles nuevas dimensiones de la institución.

**Palabras clave:** filosofía del derecho, institución, jurisprudencia en Deleuze, ley-soberanía.

**Abstract.** The modern effort to articulate Sovereignty and Law has as its horizon the treatment of the institutional confined to the structure of representation, from the application of Law to the configuration of the state. The representational plane of Law and its implementation of laws and rights are problematized, to expand its borders and dispute the operation of these classic associations. A fruitful path is opened to think about a conception of law and jurisprudence in relation to the Deleuzean institutional theory and its link with the social, stressing the binomial Law – representation to the maximum. The philosophy of law proposed by Deleuze establishes a basis, as a practice of singular cases that can be embodied in the Frenchman's own idea of immanent philosophy. There is a world to unfold in this perspective of law as a critique of the Law, opening another legal practice that resonates today. Therefore, the article aims to unravel, from a Deleuzean critical reading, a political normativity of rights that points to the relevance of jurisprudence as a variation, accounting for the distorting interaction of social experience with respect to law and also possible new dimensions of the institution.

**Keywords:** Philosophy of law, institution, jurisprudence in Deleuze, Law-Sovereignty.

**Cómo citar:** Castro-Serrano, B., y Fernández Ramírez, C. (2024). Institución y derecho en el giro normativo político deleuzeano: una lectura de la jurisprudencia como variación. *EN-CLAVES del Pensamiento*, 0(35), 136-160. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.653>

**Financiamiento:** Este trabajo es parte de la investigación ANID/Fondecyt Regular n°1210033, “Cartografías críticas de la intervención para una invención institucional: por otros saberes y otra política” (2021-2024, Grupo Filosofía, Chile).

## Introducción

Podríamos señalar que el afán moderno por articular soberanía y ley, tiene por horizonte el tratamiento de lo institucional confinado a la estructura de la representación, desde sus leyes y la aplicación del derecho hasta la configuración de lo estatal. A partir de este territorio que nos rige —o bien, que sigue siendo una discusión hasta nuestros días—, nos parece relevante problematizar el plano representacional del derecho y su implementación, ampliando sus deslindes y fronteras para así cuestionar estas clásicas asociaciones que allí operarían.

Como se sabe, la tradición occidental del Derecho se ha tecnificado para regular e instituir las reglas, las cuales en su normatividad permiten desprender las leyes. Esta premisa se sostiene detrás de un pensamiento que valora el orden, la seguridad, el poder de regulación y la razón abstracta. Es un modo de evitar el caos. Se ensalza el fundamento, la regla y todo principio que debe regir desde los grupos humanos hasta sus modos de organizar las sociedades y sus instituciones. Esto permite anunciar “la palabra *nomos*: la ley es ley del orden y el orden es orden de la ley”.<sup>1</sup> Digamos que es la racionalización y codificación lo que prima en los ordenamientos del Derecho y su consecuente legalidad.<sup>2</sup>

Sin embargo, estas máximas, al decir de Sutter, soslayan el poder de la ‘juridicidad’; parece necesario reconsiderar los movimientos de fuga que la representación captura, abriendo las posibles *variaciones* que dispone toda normativa y sus diversos ordenamientos jurídicos. En un intento por problematizar estas distinciones del derecho nos parece posible hacerlo más cercano a dinámicas de la vida social alejándolo de una lógica del orden y la coacción. ¿Será posible pensar un derecho que no contenga la coerción en su aplicación institucional? De fondo, nos parece necesario considerar que la organización social y la regulación de la vida cotidiana cae en violencias y coerciones, no obstante, puede también “abrirse a resignificar modos de instituir la vida política”<sup>3</sup> para ampliar la noción de institución acompañándose de otra perspectiva del Derecho.

<sup>1</sup> Laurent de Sutter, *Después de la Ley*, trad. Horacio Pons (Adrogué: La Cebra, 2021), 13, 22 y 29.

<sup>2</sup> *Ibid.*, 45.

<sup>3</sup> Borja Castro-Serrano, “Estado, violencia y justicia: notas sobre otra institucionalidad para la intervención social”, *Rumbos TS 21* (2020): 29.

Esta última es la lectura de Chignola.<sup>4</sup> Aquella señala críticamente la relación entre derecho y soberanía, y todo lo que de ahí se desprende para la comprensión de las instituciones, inclusive, la propia crisis actual del Estado. Su intento es perfilar e indagar en una posible institución que se piense desde una dinámica generadora que active lo vivo de las leyes, sus usos y su perspectiva del derecho. Esto también lo precisa Dosse, pero específicamente respecto a Deleuze y sus aproximaciones a la cuestión de la Institución y del Derecho: las lecturas iniciales de este último sobre la institución conectan con su idea de derecho articulada a lo social y en permanente invención, pudiendo aproximar estas normativas políticas de la ley, el Derecho y, lo que al francés más le interesó, la jurisprudencia.<sup>5</sup> Se vislumbra, entonces, un intento de ‘salida’ de la representación que pretende la Ley para visualizar la potencia política del uso creativo de la jurisprudencia y su importancia para el Derecho y el modo de concebir las instituciones en relación con lo social.

Las articulaciones entre Institución y Derecho necesitan reentender lo social para darle aires de frescura a la cuestión política moderna. Es, justamente, lo que señala Chignola:

Instituir —es decir, juridificar— las relaciones sociales no significa enfriarlas, perdiendo de ellas su politicidad. Al contrario, significa [...] *usar* la gramática del derecho para hilvanar de manera inédita las singularidades, y los casos emergentes, como auténticas ocasiones para problematizar y alterar los equilibrios alcanzados hasta el momento.<sup>6</sup>

Entonces, la jurisprudencia se hace relevante en tanto sería una filosofía del derecho que procede mediante singularidades, por prolongación de casos, que instala un desplazamiento del derecho fuera de lo trascendental para actuar en un campo social inmanente. Una filosofía del derecho deleuzeana considera las dimensiones inmanentes que desplazan las formas trascendentes del derecho para liberarse de la centralidad de la ley y de la formalidad normativa. Y esto implicará conectar las formas del derecho desde lo social, conectar el derecho con una ontología social:

<sup>4</sup> Sandro Chignola, *Diritto vivente. Raivisson, Tarde, Hauriou* (Padova: Quodlibet, 2020), 9.

<sup>5</sup> François Dosse, *Gilles Deleuze y Félix Guattari: biografía cruzada*, trad. Sandra Garziona (Buenos Aires: FCE, 2009), 149-150. Existen varios autores que establecen la conexión entre: la obra inicial de Deleuze sobre las instituciones en *Empirisme et subjectivité* de 1953, la crítica formal a las instituciones sociales con Guattari en la crítica al Estado capitalista de los años 80s, y el giro normativo de su última etapa de vida hacia la cuestión política de la justicia y las instituciones. Ver Joe Hughes, *Philosophy after Deleuze* (London/NY, Bloomsbury, 2012), 113; Paul Patton, “Deleuze and Institutions”, en *Deleuze and Guattari Studies in India conference* (India: 2021), 6; y Natascia Tosel, “Anarchy and Institution: A New Sadean Possibility”, en *Deleuze and Anarchism*, eds. Chantelle Gray van Heerden y Aragorn Eloff (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2019), 148-149.

<sup>6</sup> Chignola, *Diritto vivente*, 13-14. “Istituire —e cioè: giuridificare— i rapporti sociali non significa raffreddarli perdendo, di essi, la politicità. Significa, al contrario, [...] *usare* la grammatica del diritto per agganciare in maniera inédita singolarità” [salvo que se indique lo contrario, todas las traducciones son propias].

abrirse paso desde sus invenciones, prácticas, usos y hábitos. Se abre una política de los afectos, de las intensidades y de las convenciones que conecta con la noción de institución.

Dicho lo anterior, visualizamos un camino fructífero sobre el cual transitar respecto a la concepción del derecho y la jurisprudencia en relación con la teoría de la institución deleuzeana y su vínculo con lo social, tensionando al máximo el binomio ley-representación. Lo anterior conecta con lo que algunos autores han llamado el giro normativo (*normative turn*)<sup>7</sup> en Deleuze: un interés político por las instituciones, el derecho y la justicia que se articula como una hebra transversal en su obra. No obstante, siempre con su sello filosófico inventivo de pensamiento fuera de toda perspectiva liberal.<sup>8</sup>

Por lo mismo, Deleuze señala en su famosa entrevista de 1990 con Negri:

En las ‘instituciones’ hay todo un movimiento que se distingue tanto de las leyes como de los contratos. Lo que hallé en Hume fue una concepción muy creativa de la institución y del derecho [...] No me interesan ni la ley ni las leyes [...], ni siquiera el derecho o los derechos, lo que me interesa es la jurisprudencia. Ella es verdaderamente creadora de derecho.<sup>9</sup>

Sin duda, hay un mundo a desenvolverse en estas perspectivas deleuzeanas del derecho como crítica a la Ley y una posible otra práctica legal.<sup>10</sup> En este estado del arte complejo e interesante, transitaremos por rutas oblicuas en la relación institución y derecho ejerciendo variaciones a la cuestión de la jurisprudencia en sus nexos con lo social y lo político. Dicho esto, nuestro artículo

<sup>7</sup> Si precisamos la propuesta de lectura del giro normativo [*normative turn*], tomamos las lecturas que Patton realiza de Gilles Deleuze: la de conectar y pensar nuevas formas de vida que derivan y emergen desde las dinámicas del campo social, que son capaces de crear otros modos políticos que pueden aproximarse a los derechos, la justicia y la democracia. Así, siguiendo a Patton, existiría una ‘ontología normativa’ que funciona en un sentido pragmático, mostrando que la teoría maquina de la sociedad opera en distintos agenciamientos que despuntan distintos movimientos que desterritorializan y (re)territorializan el campo social y político, como una suerte de normatividad formal que piensa las instituciones de modo universal e histórico. A partir de este movimiento se desprende el giro normativo deleuzeano tardío bajo el interés de una filosofía política que piensa las instituciones, la justicia y los derechos desde su propio andamiaje filosófico inmanente. Ver Paul Patton, *Deleuzian Concepts. Philosophy, Colonization, Politics* (Stanford: Stanford University Press, 2010), 140-144, 185-186; Borja Castro-Serrano. “Por una ‘teoría de la institución’ y sus devenires. Una lectura (contra)liberal”, en *La Filosofía eclipsada. En Exigencias de la justicia, la memoria y las instituciones*, ed. Claudia Gutiérrez y Jorge Ulloa (Valencia: Ed. Tirant lo Blanch, 2022), 112. Ver también de Sutter, *Después de la Ley*, 61.

<sup>8</sup> Las precisiones respecto a las dimensiones contraliberales se entretajan en una relectura de la teoría de la institución en sus aspectos sociales y políticos. Siguiendo a Patton, es relevante decir que lejos de una perspectiva liberal, quiere mostrar cómo los movimientos del devenir y la cuestión micropolítica logran marcar procesos pragmáticos que reescriben elementos que van desde tradiciones marxistas hasta la tradición liberal, y que movilizan en su entrecruzamiento movimientos de desterritorialización y (re)territorialización para crear algo nuevo, reafirmando la nota anterior. Patton, en este sentido, aporta claves de lecturas deleuzeanas pertinentes para pensar la filosofía del derecho; es más, si bien las referencias jurídicas anglosajonas se ciñen al *common law*, en los análisis deleuzeanos del australiano se está pensando en la jurisprudencia continental, tal como lo hace Chignola, de Sutter, entre otros. Castro-Serrano, “Por una ‘teoría...’”, 92.

<sup>9</sup> Gilles Deleuze, *Conversaciones*, trad. J. L. Pardo (Valencia: Pre-textos, 2006), 265-266. Retomaremos esta idea más adelante.

<sup>10</sup> Laurent de Sutter y Kyle McGee, *Deleuze and Law* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012), 3-4, 6.

propone desentrañar, desde una lectura crítica deleuzeana, un modo de normatividad política de los derechos que señala la relevancia de la jurisprudencia como variación, dando cuenta de la interacción deformante de la experiencia social respecto al derecho y, a su vez, de posibles nuevas dimensiones de la institución.

Para el desarrollo de este objetivo, perfilamos tres apartados que entregan argumentos sólidos como hallazgos filosóficos. Primero, un terreno crítico del trinomio ley-soberanía-representación. Se esboza una crítica a la representación abstracta y a la cuestión de la violencia como formas que fundamentan el derecho. De este modo surgen las críticas establecidas por Deleuze a la cuestión de la ley: ella convierte singularidades en abstracciones ordenadoras desde el ‘buen sentido’ [*le bon sens*] y el ‘sentido común’ (es decir, un sentido como pensamiento dado, sedentario e identitario y una unidad de facultades que permiten identificar desde una identidad, respectivamente).<sup>11</sup> Aquí la representación prima en la ley [*Loi*] y establece una identificación con el derecho [*droit*] para ejercer su violencia. La ley y el derecho al mimetizarse hacen operar una institución de la coacción y la sujeción anticipando el advenimiento del Estado.

Luego, un segundo apartado que surge de la crítica desarrollada. Se visualiza el impacto de esta crítica en el campo de lo social y en los modos de instituirse y regular nuestra convivencia desde lo institucional hacia lo Estatal (será importante la tensión entre Durkheim y Tarde).<sup>12</sup> Al indagar en esta problematización entre el derecho, la ley y lo social, logramos esbozar la cuestión de la jurisprudencia. Digamos que Deleuze crea conceptos extraños a la ley y al orden legal: un *nomos* nomádico que hace colapsar la ley. En este sentido, la jurisprudencia se articula en las singularidades de los grupos de usuarios para reemplazar los derechos abstractos, instalando una filosofía contra la Ley.<sup>13</sup>

Lo anterior conecta el último apartado para tematizar la jurisprudencia como la contracara del derecho. Al concebir de otra manera el derecho vinculado al campo social, también opera de otro modo lo institucional. Si bien el tratamiento que establecemos en el escrito respecto a la institución se centra en el libro *Empirisme et subjectivité* y otros derivados de esta temprana obra, sabemos que existen más abordajes y complejizaciones de esta

<sup>11</sup> Borja Castro-Serrano, *Resonancias políticas de la alteridad, Emmanuel Lévinas y Gilles Deleuze frente a la institución* (Santiago: Nadar, 2018), 252. Ver Gilles Deleuze, *Diferencia y Repetición* (Buenos Aires: Amorrortu, 2006), 338.

<sup>12</sup> De Sutter y McGee, *Deleuze and Law*, 8.

<sup>13</sup> Alexandre Lefebvre, “Una nueva imagen de la Ley: Deleuze y la jurisprudencia”, *Nuevo Itinerario. Revista digital de Filosofía*, núm. 11 (2016), 158. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nit/article/view/644>.



problemática a lo largo de la obra de Deleuze.<sup>14</sup> Dicho esto, nuestro criterio en este apartado para abordar la institución, implicó ir a estos orígenes para visualizar el contorno que adquirirá la noción de institución del lado de un movimiento genético, de una inventiva que se conecta con las potencialidades que atraviesan el campo social, ya sea en dominios molares como también, particularmente, en los moleculares. Así, logramos mostrar la necesidad de una política institucional que busca imaginar nuevas posibilidades para la vida, la cual se encuentra vinculada a sensibilidades y experiencias colectivas que se preocupan y promueven nuevas formas de vida, a lo cual el derecho no está eximido.

Se visualiza, entonces, que impera una ‘clínica’ jurídica que se presenta fuera de la representación alterando y fisurando la práctica legal. Se indaga en el *normative turn* deleuzeano, señalado por Patton, abriendo posibilidades políticas en la articulación entre la institución, lo social y la jurisprudencia. Se sostiene la tesis filosófica del estudio en donde este giro normativo tardío se abre a lo político, repensando la institución en su obra temprana (1953-1955) considerando otras líneas sociales en su modo de regular e instituir. El acto creativo e inventivo está en el pensamiento de Deleuze, por lo que cerramos estableciendo que la variación entre derecho, jurisprudencia y lo socio-institucional se alcanza como creación colectiva, teniendo implicaciones para pensar la actualidad.

### **Derecho y soberanía: una crítica a la lectura institucional moderna**

*Crítica al binomio moderno ‘soberanía y ley’:  
una imagen representacional*

Algunos de los puntos comunes que atraviesan los ordenamientos jurídicos contemporáneos tienen que ver con que los desarrollos y análisis teóricos aún dependen, en su génesis, de una imbricación con las disposiciones conceptuales y políticas de la modernidad. Estas disposiciones presentan en la noción de representación política, elementos conflictivos que

---

<sup>14</sup> Ampliando la nota 5, es posible ver el trazo de las instituciones de ‘movimiento perpetuo’ en los estudios de Sacher-Masoch, Gilles Deleuze, *Presentación de Sacher-Masoch. Lo frío y lo cruel*, trad. Irene Agoff (Buenos Aires: Amorrortu, 2001), 81. También las ideas sobre una ‘institución revolucionaria’ que pueden rastrearse desde un análisis micropolítico junto a Guattari y que tienen importancia política en la medida en que estas últimas se muestran en contacto y capaces de vincularse con el deseo y reconfigurar las estructuras básicas de la subjetividad, Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Anti-Edipo, capitalismo y esquizofrenia*, trad. Francisco Monge (Barcelona: Paidós, 1973), 37.

emanarían de los límites que el concepto moderno de política se ha dado, consagrándose desde la lógica de la Ley y de la Soberanía. Lo anterior no es ajeno a los desarrollos teóricos contemporáneos, ni a las democracias contemporáneas, dado que las afectan profundamente en sus formas políticas e institucionales; transitando desde las lógicas electorales y del sufragio hasta las mismas estructuras constitucionales expuestas en sus marcos representativos. Aquí pretendemos cuestionar la propia noción de representación política para dar cuenta, por un lado, de las problematizaciones que se constituyen desde esta noción y, por otro, de algunos dilemas que se constituirían para un ejercicio de la jurisprudencia.

Se entiende que la estructura de la representación política no corresponde sólo y simplemente a una “modalidad del ejercicio del poder”.<sup>15</sup> Esta, al depender del paradigma moderno de la soberanía, instala una imagen del pensamiento que acompaña tanto la constitución de un cuerpo común como la aparición de un sujeto colectivo. Estos puntos no son ajenos a la formulación y establecimiento de la estructura del juicio, que coincidiría y conduciría a un modelo del pensar operativo para el ejercicio del derecho y el orden de la ley desde un horizonte universal abstracto. Lefebvre<sup>16</sup> establece aquí la relación existente en las teorías del contrato entre el sujeto político, el Estado y el orden de la ley. Esta relación, bajo los marcos de comprensión de la modernidad, se sustentaría en la unión de libertad y razón, lo que a nivel institucional implica una forma-Estado de la razón pura y práctica, permitiendo la unión del sentido común y el buen sentido, en jerga deleuzeana. Dicho de otra manera, esta relación se expresa en la participación que tiene el individuo en la comunidad política a partir de un pacto autolegislado, que tendría por peso y correlato la unión de libertad y razón, asegurando así el orden legítimo y racional que compondría la forma-Estado. La constitución de un cuerpo común y la aparición del sujeto que le subyace opera y funciona desde la noción de una república de los espíritus libres, que su condición de posibilidad se da en un *imperium* de lo verdadero: una imagen del pensamiento que se encuentra en concordancia con la forma-Estado.

Esta imagen posee dos cabezas que remiten a los dos polos de la soberanía: un *imperium* del pensar-verdadero, que opera por captura mágica, confirmación o lazo, que constituye la eficacia de una fundación [*muthos*]; una república de los espíritus libres, que procede por pacto o contrato, que constituye una organización legislativa y jurídica, que aporta la sanción de un fundamento [*logos*].<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Giuseppe Duso, *La representación política. Génesis y Crisis de un concepto*. trad. Gerardo Losada, 1ª ed. (Buenos Aires: UNSAM, 2019), 12.

<sup>16</sup> Lefebvre, “Una nueva imagen de la Ley”, 151.

<sup>17</sup> Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil Mesetas*, trad. José Vásquez y Umbelina Larraceleta (Valencia: Pre-Textos, 2002), 380.

Este desarrollo decantaría en que la asociación contractual política (como sentido común), considerando además la ley jurídica del Estado (como buen sentido), confirmaría la estructura de un pensamiento de la representación que se reconocería en la forma-Estado. Y, es justamente esta construcción la que Deleuze y Guattari hacen notar y buscan criticar, mostrando que su articulación es posible sólo si consideramos las condiciones socio-políticas que la permiten, y no su mera fundamentación y justificación racional. Esta operación puede observarse desde Hobbes en adelante y ha servido como modelo político y teórico: intenta fundamentar racionalmente una estructura que dé garantías de una estabilidad del orden. El cuerpo jurídico del derecho y su poder se constituye desde la estructura de la representación, intentando eliminar las violencias y fuentes de conflicto que pongan en peligro aquel orden determinado. Por lo tanto, ese poder político opera de manera justa y racional<sup>18</sup> al posicionar las acciones del cuerpo representativo como propias del individuo y sujeto político.<sup>19</sup> Las consecuencias de esto impiden la construcción de un derecho sensible a formas de socialidad que no se ajusten a esta estructura. Un derecho puramente representacional demarcaría y designaría un ejercicio negativo del derecho, ya que para su efectución es necesario una delimitación y desplazamiento de las dinámicas sociales. El derecho como representación política moderna tiene por propósito una limitación de lo social que lo arroja a una comprensión negativa del mismo.

Siguiendo lo anterior, la lectura propuesta por Deleuze y Guattari señala que la noción de representación y su imagen del pensamiento operan desde la abstracción de las condiciones sociales y políticas que las hacen posibles. Por ende, posicionar una crítica a la estructura de la representación, implica la comprensión del dispositivo<sup>20</sup> que lo permite. Esto último se refleja en la constitución de los estados modernos y, por tanto, sitúa un sentido del pensamiento que

<sup>18</sup> Duso, *La representación política*, 22.

<sup>19</sup> “la autorización otorgada al soberano es ilimitada; cualquier cosa que realice ha de ser considerada como hecha por sus súbditos; y cualquier decisión que adopte les vincula”. H. F. Pitkin, *El concepto de representación*, Trad. Ricardo Montoro Romero (Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1985), 31.

<sup>20</sup> Es relevante señalar que los encuentros entre la construcción del dispositivo saber-poder crítico foucaultiano, en la conformación y estructuración del sujeto del derecho, los jueces y el mismo sistema jurídico, tienen una implicaciones en lo que luego se concibe como modelo y origen de la universalidad intelectual en un sentido político. Este punto está en sintonía con la crítica al modo de neutralización de las operaciones sociales y políticas que contienen los eventos que pasan por el ejercicio de la jurisprudencia y del mismo sistema jurídico. Desde la composición del dispositivo saber-poder que opera en el sistema jurídico, observamos una relación que se conjuga en la representación articulando ley, experiencia y sujeto. Según Deleuze y Guattari explican, este dispositivo toma determinados axiomas que sostienen el sistema formal que hace funcionar específicamente diversos agenciamientos saber-poder, materializados por ejemplo en composiciones institucionales y políticas estatales. Corrêa en “A jurisprudência como categoria social: multiplicações de Deleuze”, *Revista Direito Práx*, 12, núm. 3 (2021): 1903. <https://www.scielo.br/j/rdp/a/8mKp4Qs9SBhXhKbXm4PCF3S/?lang=pt>.

posiciona al sujeto como centro y fundamento que obedece a una estructura de poder determinada e impone una concordancia con esta.

Obedeced siempre, pues, cuanto más obedezcáis más dueño seréis, puesto, que sólo obedeceréis a la razón pura, es decir, a vosotros mismos [...] Desde que la filosofía se ha atribuido el papel de fundamento, no ha cesado de bendecir los poderes establecidos y de calcar su doctrina de las facultades de los órganos de poder de Estado. El sentido común, la unidad de todas las facultades como centro del Cogito, es el consenso de Estado llevado al absoluto.<sup>21</sup>

Entonces, la estructura de la representación permite establecer un vínculo que opera bajo la forma del reconocimiento y que se materializa como sujeción, aunando la realidad social en una unidad política. Esta dinámica establece un común propio, que se evidencia en las futuras deliberaciones que se instauren desde la unidad del cuerpo representativo establecido, articulando una relación entre mandato-obediencia para una república de los espíritus libres. Así, la determinación del *corpus* jurídico tiene por fundamento dos cuestiones. Primero, la constitución de un cuerpo político a partir de una relación indirecta que establece con el sujeto que se instala en la representación —unidad de la nación, del pueblo libre—; y, segundo, la afirmación del derecho como negatividad que entiende lo social como limitación.

Asimismo, Deleuze y Guattari observan la configuración de un dispositivo que opera en el campo epistemológico formalista del derecho. El cual, por una parte, se desentiende de la compleja relación que mantiene el derecho con el poder y, por otra, busca anular sus implicaciones con el campo social. El análisis del dispositivo que articula el derecho así pensado, permite un desmantelamiento de sus componentes críticos en tanto se develan determinadas coordenadas saber-poder que constituyen y se ejercen en este campo epistemológico: un sujeto de conocimiento —como los jueces—, que en su formalidad, abstracción y universalidad jurídica realiza una práctica del derecho desentendida de la experiencia que lo sostiene.<sup>22</sup> Este último punto, no solo erige una crítica al modelo contractual de legislación universal, sino que además evidencia la crisis de los sistemas de inclusión y exclusión propios de la modernidad y del mismo paradigma soberano moderno.

<sup>21</sup> Deleuze y Guattari, *Mil Mesetas*, 381.

<sup>22</sup> Corrêa “A jurisprudência como...”, 1903.

*Un social representacional: alcances para el derecho y la institución*

Dicho lo anterior, el reconocimiento a esa sujeción, entre representantes y representados establecido en la teoría moderna, muestra el reconocimiento, la aceptación y legitimación de la voluntad del representante como propia, en tanto integrante del cuerpo común. Esta trama opera respecto al intercambio y a la propia captura que ejerce la soberanía, expresado desde el aparato Estatal en virtud de su eficacia o de su propia sanción. Así, este reconocimiento no responde a una realidad social o una voluntad dada *a priori* que debe ser reflejada, sino que la voluntad del cuerpo político se da mediante la acción manifestada desde la representación misma. La estructura de la representación es la presencia de una ausencia<sup>23</sup> donde se juega la identidad y forma de un cuerpo político. Por tanto, la añorada unidad socio-política y la configuración de un campo epistemológico, que como hemos señalado, no se considera como simple mediación de un *a priori* o de algo ya dado, pues da cuenta que

la representación aparece como aquello que su misma raíz etimológica expresa, es decir, un hacer presente y concretamente tangible lo que está ausente, un hacer vivir en el tiempo presente [...] lo que de por sí no es de este tiempo presente. La representación está vinculada con la necesidad de hacer tangible, asible [*greifbar*], evidente, lo que por su naturaleza no lo es.<sup>24</sup>

Dicho lo anterior, nos parece relevante problematizar si existe una salida u otra ‘vía’ para comprender el derecho de sus nexos con el paradigma soberano y sus ordenamientos legales jurídicos. Antes de dar una respuesta potencial, la cual pretendemos recorrer en este trabajo, consideramos pertinente evidenciar la fractura detectada en la tradición jurídica moderna en la que se asocia la violencia, el derecho y su articulación social. Según Walter Benjamin, el problema sobre la fundación del derecho y destino de los mecanismos institucionales de conservación de su forma, aparecen bajo un espectro paradójico: se sitúa al derecho como un sustituto de la violencia<sup>25</sup> a través del establecimiento de una justificación racional y legal para su ejercicio. Se trata de un ejercicio del derecho a partir de una imagen representacional y de las macroestructuras sociales y políticas.

<sup>23</sup> Sandro Chignola y Sabrina Morán, “La representación política: ¿corazón y talón de Aquiles de la estatalidad moderna?”, *Revista Argentina de Ciencia Política* 18-51, núm. 28, (2022), <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistaargentinienciapolitica/article/view/7681>. Ver también de Sutter, *Después de la Ley*, 14.

<sup>24</sup> Duso, *La representación política*, 32.

<sup>25</sup> María Pina, “Derecho y violencia: La apuesta de la diferencia”, *Anuario Filosofía del Derecho* 267, (2016), [https://www.boe.es/biblioteca\\_juridica/anuarios\\_derecho/abrir\\_pdf.php?id=ANU-F-2016-10026500296](https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-F-2016-10026500296).

Benjamin visualiza la existencia de una relación entre medios y fines, que se establece entre legitimidad y justicia, en las corrientes del derecho natural y derecho positivo. “El derecho natural aspira ‘justificar’ los medios por la justicia de sus fines; por su parte, el derecho positivo intenta ‘garantizar’ la justicia de los fines a través de la legitimación de los medios”.<sup>26</sup> Aquí, tanto la sustitución y la dependencia de la relación entre derecho y violencia, como los usos y ordenamientos de una violencia legítima del derecho, establecen una relación paradójica que se expresa en el ordenamiento social y jurídico del Estado. Por tanto, aparece una comprensión engarzada y anquilosada del derecho y sus componentes institucionales a una articulación molar, actualizada en la forma institucional Estatal de tipo coercitiva. Es la comprensión paradójica del derecho y la violencia desde sus macroformas representacionales: “Ni la legalidad, ni la justicia, ni aun la misma legitimidad, constituyen criterios válidos para juzgar la violencia legítima. Sostener que la fuerza ejercida por el derecho es legítima porque procede de una autoridad legítima implica entrar en una tautología sin salida”.<sup>27</sup> Por esto mismo es que nuestra propuesta de la noción de jurisprudencia busca diferenciarse, considerando la politicidad e inherencia al campo social: ella puede desentenderse y no verse delimitada por los movimientos y operaciones que la ley y el paradigma que la soberanía sostiene. La jurisprudencia, antes de verse caracterizada exteriormente y de forma coercitiva en relación a lo social, visualiza la potencia política de la creatividad del campo social y del modo de concebir las instituciones en relación con este para pensar otras formas del derecho.

A partir de estos argumentos críticos queremos establecer algunos supuestos de la teoría social que explican la conformación y proyección de macroestructuras y procesos microfísicos de constitución de los sistemas sociales, leyéndolos desde su concepción molar y molecular. Nos aproximaremos a esta problemática a partir del debate sociológico entre Durkheim y Tarde. Siguiendo la microsociología tardeana, una clave filosófica dada por Deleuze y Guattari, se evidencia la multiplicidad y heterogeneidad de lo social que respondería a una potencia relacional y de asociación que no totaliza a sus componentes, pudiendo preguntarnos si es posible pensar un derecho que no contenga la coacción de su aplicación. Incluso más, ¿será posible imaginar un modo de ser del derecho que pueda considerarse desde una interrupción, variación e interacción deformante de la continuidad entre violencia-legitimidad-institución a partir de otra imagen del pensamiento y otra noción de lo social?

### **El derecho y la institución fuera de la representación: otra lectura social desde la jurisprudencia**

<sup>26</sup> Walter Benjamin, *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, trad. Roberto Blatt (Madrid: Taurus, 2001), 24.

<sup>27</sup> Pina, “Derecho y violencia...”, 272.

*Lo social para otra vía de la relación derecho-institución:  
sobre la jurisprudencia*

Para una posible perspectiva que responda a la pregunta planteada, hay que considerar el encuentro entre el derecho y la institución que se diferencie respecto a un social rígido, “estacionario”<sup>28</sup> y orientado a partir un campo representacional. Es necesaria otra aproximación a esta prolongación de singularidades y sus potencialidades socio-políticas que vincula la filosofía del derecho comprendida desde la jurisprudencia de Deleuze: aquí las variaciones de la invención en el campo social no son ocluidas. Digamos directamente que el encuentro entre el derecho y la institución tiene que pensarse desde alianzas creativas e imitativas, que implican un trabajo sobre los flujos que recorren, deforman y atraviesan el campo social, distinguiendo de ello los dominios molares —sean colectivos o individuales— y los moleculares.<sup>29</sup> Por ello es necesaria una descongestión de lo instaurado por los dispositivos de saber-poder, regidos desde los paradigmas soberanos, para volver a las experiencias mismas de las singularidades que aparecen en los modos de conformación del derecho. Señalemos rápidamente que una salida posible para pensar el derecho y la ley es la construcción e interacción deformante respecto a lo social. Es necesario posicionarlo no únicamente como un poder conservador y una herramienta prohibitiva de las instituciones establecidas, que erige un sujeto de razón en concordancia con la forma instrumental de un aparato de Estado, sino desde una gramática composicional que considera lo molecular siguiendo las variaciones e invenciones de lo social.

En este plano, es posible postular un campo cartográfico distinto de instauración del derecho y su dimensión institucional antidisciplinaria liberándolo de todo principio de soberanía.<sup>30</sup> Los procesos de formación de lo social aparecen sin la necesidad de un sujeto, más bien se conciben desde sus vínculos fragmentarios y desde la instauración de conjuntos relacionales que siempre exceden sus campos de constitución. Se perciben, así, implicaciones para el derecho y la institución desde una jurisprudencia que fomenta una variación inmanente de lo social, distanciada de los mecanismos ejercidos en la ley soberana y más cercana a las relaciones, a los flujos, a los afectos que lo conjugan.

No obstante, digamos que dentro de las disputas y fundamentaciones en la comprensión de las formas institucionales y su caracterización social, las ideas que prevalecieron desde el

<sup>28</sup> Deleuze y Guattari, *Mil Mesetas*, 223

<sup>29</sup> Marc Schuilenburg, “Institutions and Interactions: On the Problem of the Molecular and Molar”, in de Sutter and McGee, *Deleuze and Law*, 111.

<sup>30</sup> Corrêa “A jurisprudência como...”, 1906-1907.

siglo XIX<sup>31</sup> dependían de una forma representacional. Allí, la visión durkheimiana prevaleció y, por consiguiente, se superpuso un social anclado a la idea de sociedad como un conjunto de representaciones colectivas, en contraposición a una en que la sociedad sea vista desde las relaciones de fuerza que la componen.<sup>32</sup> Estas distintas posturas son expuestas por Deleuze y Guattari en su homenaje a Gabriel Tarde y su microsociología.<sup>33</sup> Ellos muestran, por un lado, los intentos que históricamente se constituyeron desde la visión durkheimiana en delimitar un plano de consistencia específico de lo social desde un carácter exterior, trascendente y coercitivo; lo social es un dominio *sui generis* marcado por su coacción en relación a los individuos. Se trataría de una totalidad irreductible que en su institucionalidad enlaza a los individuos regulando sus conductas desde órdenes simbólicos o representacionales, “pues Durkheim consideraba como un objeto privilegiado las grandes representaciones colectivas, generalmente binarias, resonantes, sobrecodificadas”.<sup>34</sup>

Y, por otro lado, muestran la propuesta de la microsociología tardeana y su revolución infinitesimal: lo social sería un constante proceso de transformación, de devenires y variaciones; un proceso abierto que opera desde la integración cambiante —por creación, invención e imitación— de múltiples flujos de creencias y deseos.<sup>35</sup> “Tarde objeta que las representaciones colectivas suponen lo que hay que explicar, a saber, “la similitud de millones de hombres”. De ahí que Tarde se interesase más por el mundo del detalle, o de lo infinitesimal: las pequeñas *imitaciones, oposiciones e invenciones*, que constituyen toda una materia subrepresentativa”.<sup>36</sup>

Dicho lo anterior, esta microsociología tardeana se hace articulable con la filosofía del derecho deleuzeano, pues entrando por esta vía a lo social en que se acentúa lo imitativo, creativo, inventivo y positivo hay todo un flujo de conexiones que constituyen y destituyen a los individuos, grupos e instituciones.<sup>37</sup> Entonces, la Ley (soberana y abstracta) y la Institución (representativa de la ley) pueden concebirse por separado y no solo entenderse como limitantes y prohibitivas. En sus escritos iniciales, Deleuze es claro al señalar:

<sup>31</sup> Sergio Tonkonoff, “El debate de Tarde y Durkheim en torno a la cuestión criminal”, en *Actas de la XI Jornadas de Sociología de la UNLP* (La Plata: Departamento de Sociología, 2012), 1. Gabriel Tarde, *Creencias, deseos y sociedades*, trad. Andrea Sosa (Buenos Aires: Cactus, 2011), 16.

<sup>32</sup> Sergio Tonkonoff, *From Tarde to Deleuze & Foucault. The Infinitesimal Revolution* (Sudbury: Palgrave Macmillan, 2017), 100.

<sup>33</sup> Deleuze y Guattari, *Mil Mesetas*, 223.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> Tonkonoff, *From Tarde to...*, 11-12.

<sup>36</sup> Deleuze y Guattari, *Mil Mesetas*, 223. Esta propia discusión de la época aparece en la conferencia de Tarde, “Cuestiones sociales”. Ver Gabriel Tarde, *Ensayos sociológicos, Vol. 2*, Trad. Juan Manuel Spinelli (Buenos Aires: Prometeo, 2015), 44.

<sup>37</sup> Tarde, *Creencias, deseos y sociedades*, 20.



La institución se presenta siempre como un sistema organizado de medios. En ello reside, por otra parte, la diferencia entre la institución y la ley: esta última limita las acciones, aquélla es un modelo positivo de acción. A diferencia de las teorías de la ley, que sitúan la positividad fuera de la sociedad (los derechos naturales), y conciben la sociedad como negación (la limitación contractual), la teoría de la institución sitúa fuera de la sociedad lo negativo (las necesidades) y presenta la sociedad como algo fundamentalmente positivo, inventivo (de unos medios originales de satisfacción).<sup>38</sup>

Esta es la relevancia que le da Deleuze a la jurisprudencia como filosofía del derecho, ya que en ella se expresarían las conexiones entre el campo institucional y lo social del derecho. Esta define, por un lado, tanto una serie de hábitos que se instituyen en el campo social como también las expresiones institucionalizadas que derivan del conjunto de decisiones que tipifican tales hábitos, modos de existencia y sus tendencias, en interpretaciones que no serían unívocas. Se abre un espacio social relacional al derecho que muestra múltiples niveles de combinación, expresados en planos instituyentes que no eliminan los flujos deseantes y creativos del campo infinitesimal tardeano como del molecular deleuzeano-guattareano. Y, por otro lado, esta última nomenclatura deleuzena es atendible como léxico posible: la Ley tendría un funcionamiento social molar y la cuestión institucional (pero también la jurisprudencia) operaría de modo articulado con la cuestión molecular.

Estas vías sugieren una lectura que tiene implicaciones en la cuestión del derecho y la institución, lo que se articula con el trabajo que Deleuze realiza de Hume en *Empirisme et subjectivité* respecto al vínculo entre la institución y lo social.<sup>39</sup> Dicho de otro modo, la jurisprudencia establece fuertes nexos entre lo social y su modo de instituir el sistema de reglas, pues estas se crean en relación y conexión con lo que en ese campo sucede. Y es ahí que la institución opera, pues ella se concibe como: “una matriz, más que un marco rígido” que puede en sus dimensiones imaginarias subjetivas y de anticipación crear reglas y transformar actitudes para devenir otros mundos a los objetivados y actualizados respecto a diversos fenómenos sociopolíticos. Lo molecular, en este sentido, puede desestabilizar rizomáticamente lo molar para rearticular de otro modo el estado de cosas. Si bien son niveles de operación distintos se van articulando en sus modos de funcionamiento.<sup>40</sup>

<sup>38</sup> Gilles Deleuze, *La isla desierta y otros textos (1953-1974)*. Trad. J.L. Pardo, 1ª ed. (Valencia: Pre-textos, 2005), 28. Esta introducción de 1955 tiene clarísimas improntas de su estudio de Hume de 1953, en que sigue a varios juristas como Saint-Just y Hauriou.

<sup>39</sup> Gilles Deleuze, *Empirismo y subjetividad*. Trad. Hugo Acevedo, 5ª ed. (Barcelona: Gedisa, 2015), 41- 42. En esta monografía humeana, Deleuze trabaja toda su política institucional, conectando con la cita anterior de *Instinto e Institución* de 1955, esbozando claramente esa idea: “Esta concepción institucional subvierte, efectivamente el problema: lo que está fuera de lo social es lo negativo, la carencia, la necesidad. En cuanto a lo social, es profundamente creador, inventivo, y es positivo”.

<sup>40</sup> Castro-Serrano, “Por una ‘teoría de la institución’ y sus devenires”, 111. Schuilenburg, “Institutions and Interactions”, 112-118.

*Otra regulación socio-institucional del derecho:  
la variación como clave de lectura*

Dicho lo anterior, volvamos a lo señalado por Deleuze en *Pourparlers*: la jurisprudencia es una filosofía del derecho que procede como una práctica en donde la invención y la posibilidad filosófica de la creación permiten otro modo de singularidad en relación a una multiplicidad de lo social y su modo de ejercer el derecho ‘después de la ley’, al decir de Sutter; o bien, “llamada para la creación de nuevos derechos” para la vida que se distancia de la representación de la ley.<sup>41</sup> La jurisprudencia y la institución entendidas desde este prisma abren otro entendimiento de esa relación con lo social para el derecho.

Por lo tanto, el método de la heterogénesis usado por Deleuze, gracias a Tarde, fuerza las cosas a un entendimiento de la composición social como un entramado que, si bien puede generar una unidad, siempre sus ensamblajes son afluentes diversos e inmanentes que no se totalizan. El conjunto estaría desbordado por las conexiones y fugas que pueden componer unidades, pero nunca suturadas ni clausuradas. Lo que prima es un ‘sistema’ cruzado por la variación e intensidad de flujos.<sup>42</sup> En este sentido, distanciar la ley respecto al derecho y su ejercicio de derechos permite repensar la oposición entre institución y jurisprudencia que Deleuze no aceptó, pues su interés era marcar un derecho alejado de la *sentencia* y más cerca de la variación del campo social para entender la *regulación* institucional. Se establece una desarticulación y desactivación de las afrentas de la soberanía, la ley y los jueces. Por esto es que “la filosofía de Deleuze permitía distinguir la jurisprudencia de la administración de justicia, con sus operaciones de cercamiento y neutralización, para definirla como una técnica asociativa que prepara un asunto social, pero también anticipa salidas y fugas para una recomposición del cuerpo político que lo supera”.<sup>43</sup>

Entendiendo la variación del campo socio-institucional y su potencial de heterogeneidad, se percibe la relación entre jurisprudencia y la lectura deleuzeana de la institución como *creación colectiva*. Esta trama no transitaría por la vía de la ley ni del contrato social, sino por un camino en donde el derecho se abre a resignificar modos de instituir la vida

<sup>41</sup> [“call for the creation of new rights”]. Paul Patton, “Immanence, Transcendence, and the Creation of Rights”, en *Deleuze and Law*, 18-19.

<sup>42</sup> Tarde, *Creencias, deseos y sociedades*, 22-24.

<sup>43</sup> [“a filosofia de Deleuze permitia distinguir a jurisprudência da administração da justiça, com suas operações de *enclosure* e neutralização, para defini-la como uma técnica associativa que prepara uma matéria social, mas também antecipa saídas e fugas para uma recomposição do corpo político que a ultrapassa”]. Corrêa, “A jurisprudência como...”, 1920.

política, su relación con la soberanía y la ampliación de derechos a partir de una variabilidad instituyente. Ella no inhibe la potencia que pertenece al campo social, sino que deviene y pone a disposición múltiples recursos para otras invenciones imprevistas.<sup>44</sup> Así, se establece una normatividad a partir de la variación del campo socio-institucional, abriéndose un giro normativo que entiende el instituir desde posibilidades indeterminadas más que de un orden necesario. Por lo mismo, la institución deleuzeana en su sentido amplio entrega un gran potencial a la capacidad creativa humana y social. Incluso más, al no limitar lo social permite la autorganización constante que no tiene solamente un componente antropológico, sino que potencia una fuerza impersonal en el curso de las regulaciones socio-institucionales.<sup>45</sup>

Entonces, se confirma la tesis de Chignola: la regulación no es solo límite, sino también posee un uso y una gramática en que su texto es una variación constante.<sup>46</sup> Y esta gramática indica que lo social siempre puede hacer emerger devenires que también destituyen, que ponen en jaque lo molar desde tramas moleculares para hacer devenir nuevos (u otros) derechos reentendiendo, a su vez, el campo político. En esta línea, Patton señala que para Deleuze la jurisprudencia siempre fue una materia política, por lo tanto, crea el concepto ‘*becoming-right*’ para mostrar el giro normativo deleuzeano, donde la institución y el derecho no funcionarían a partir de un set de derechos abstractos, sino desde la creación de derechos que pueden ser distribuidos en la estructura política molar.<sup>47</sup>

### **El giro normativo político deleuzeano: la jurisprudencia como *variación* y sus impactos en la institución y el presente**

Hasta ahora, y tal como lo precisamos más arriba, si bien encontramos cierta clave normativa en Deleuze a partir de los movimientos de desterritorialización y (re)territorialización,<sup>48</sup> lo que parece relevante aquí es el giro normativo [*normative turn*] político que hace el francés, el cual es evidente en sus estudios iniciales de la institución de 1953/1955, los cuales son retomados tardíamente de modo directo en *Pourparlers* y *L’Abécédaire*.<sup>49</sup> Si bien esto quedó señalado en

<sup>44</sup> Patton, “Deleuze and Institutions”, 1.

<sup>45</sup> Tosel, “Anarchy and Institution”, 145-147. Desde estos análisis, Tosel trabaja una relación oblicua en Deleuze respecto al anarquismo, cuestión que se escapa a este estudio.

<sup>46</sup> Chignola, *Diritto vivente*, 14.

<sup>47</sup> Patton, “Immanence, Transcendence...”, 21, ver también 17 y 26-29.

<sup>48</sup> Paul Patton, *Deleuze and the Political* (London/NY: Routledge, 2000), 1-2.

<sup>49</sup> Gilles Deleuze y Claire Parnet, “El abecedario de Gilles Deleuze”, trad. Raúl Sánchez Cedillo (1998), <https://es.scribd.com/document/402796413/Abecedario-Deleuze-docx>. Señalemos que esta conversación se ha traducido de unas filmaciones realizadas en 1988, dirigidas por Pierre – André Boutang y Michel Parnet (Francia: La Femis, 1996), DVD.

la introducción del escrito, se ha ido aclarando en el recorrido establecido pues transforma el uso del derecho y la jurisprudencia para pensar la institución y su variación permanente. No obstante, en la lectura de Tosel,<sup>50</sup> se nos confirma que este mismo eje atraviesa también las obras conjuntas con Guattari en su crítica al Estado capitalista, donde su orden semiótico, material y territorial operan por diversos recortes y ejercicios de condensación, captura y control de modos de vida, sensibilidades y experiencias colectivas.

Por tanto, retomando todo lo anterior, nuestro recorrido filosófico ha puesto en jaque la clásica noción de institución —en tanto coerción y limitación—, abriendo posibilidades de pensar un giro normativo sobre la misma condición socio-política y sus modos de instituir las reglas. En este sentido, es relevante el modo deleuzeano de comprender la filosofía del derecho a partir de la jurisprudencia y su acción inventiva, dando un paso del derecho a la política.<sup>51</sup> Dicho de otro modo, las potencialidades políticas de la jurisprudencia permiten expandir los horizontes conceptuales con los que se ha pensado la política y el derecho. Y esta potencialidad se distancia de los principios que hemos definido en función de la ley y la soberanía, admitiendo variaciones y deformaciones que comunican con otros modos de vida y formas de pensar la institución.

Esto último, siguiendo a Deleuze, no estaría ajeno a lo que consideramos un ejercicio ‘crítico’ pero también ‘clínico’, en tanto se vale de una dilucidación de los mecanismos diferenciales de poder que operan en el registro social, político y jurídico, sin que deje de conectar con las fugas y síntomas que experimenta toda forma de organización. La jurisprudencia así determinada, recorre un movimiento inmanente que no se detiene, sino que conecta con la creación de nuevas posibilidades de vida, redefiniendo y resignificando desde la especificidad y singularidad de los casos, los horizontes y marcos conceptuales de la política. Ya podemos señalar, que el derecho no coincide inmediatamente con aquello que un soberano dispone sobre las relaciones que este ordena geoméricamente y que vigila, según el marco preexistente conforme a la ley y sus condiciones de operación. El derecho se enfrenta a una relación genética con la *singularidad* de los casos abordados, que no preexisten en su regulación, y se presenta fuera de la representación en donde este mismo es alterado y fisurado. Pensar el derecho y su jurisprudencia desde los casos, es pensar también a partir de un halo de virtualidad siempre reactualizable, siempre tensionando y buscando un ejercicio creativo capaz de poner en marcha su práctica legal.

---

<sup>50</sup> Tosel, “Anarchy and Institution”, 149.

<sup>51</sup> Corrêa “A jurisprudência como...”, 1917-1920.

Al retomar la teoría de la institución sabemos que las reglas no pre-existen en fines definidos, por lo que repensar ciertos *principios* bajo la propia revolución de la jurisprudencia significa la primacía de la invención también en los derechos, implicando fisuras a la cuestión del Estado y el gobierno.<sup>52</sup> Esta deriva legal tiene implicaciones para pensar actualmente. No obstante, antes de pensar el presente, insistimos en decir que si la institución de lo legal no es puramente un sistema jerárquico de reglas, involucra posibilitar una institución creativa que está llena de inestabilidades y latencias que acechan el discurso institucional molar. Deleuze en su pragmatismo no olvida la ley para ver los distintos agenciamientos heterogéneos y rizomáticos que se pueden crear, pero va más allá de un sistema normativo representacional con límites y barreras precisas y claras.<sup>53</sup> Su propuesta nos acerca a una inventiva del derecho y también de la institución optando por la creación, conjugación y expresión que conecte con las formas de vida, sus luchas y subjetivación política, en una articulación creativa que no se reduce a la lógica de la representación. Es así como el derecho entretejido con la duración, siendo parte de un ejercicio colectivo de creación, “reduce las incertezas del presente [...] y lo asigna al ritmo que lo atraviesa, hilvanándolo en formas y dimensiones de una continuidad experiencial que es posible, precisamente, por medio de técnicas y procedimientos que pertenecen al derecho”.<sup>54</sup> Lo anterior, es parte de un interés filosófico que se focaliza en la práctica de la jurisprudencia en tanto ahí primaría la invención y la posibilidad filosófica de siempre crear nuevos derechos para la vida, tal como señalamos.<sup>55</sup>

En este sentido, la jurisprudencia como taxonomía de los casos históricos del derecho muestra las operaciones de asociación y de devenir: pasa por el lado de las leyes y las instituciones, aunque confiriéndoles un *movimiento revolucionario* que moviliza la vida misma. Por ello es que Deleuze señalara que si no estudiaba filosofía, “habría hecho jurisprudencia [...] porque es la vida. Lo que significa que no hay derechos humanos, hay la vida, hay derechos de la vida”.<sup>56</sup> Es decir, no hay justicia, sino que jurisprudencia. Sin duda que el desmontaje y desterritorialización del cuadro representativo y universalista del derecho, sin olvidar la sujeción asociada a sus formas institucionales, es una interpelación al derecho y a los derechos desde la jurisprudencia. Y esto permite sostener una mirada al presente encarnando las tensiones del funcionamiento de la política global capitalista que impera en los Estados contemporáneos.

<sup>52</sup> Laurent de Sutter, *Deleuze. La práctica del derecho* (Buenos Aires: Jusbaire, 2015), 110-112.

<sup>53</sup> De Sutter y McGee, *Deleuze and Law*, 206 y 209.

<sup>54</sup> [“riduce le incertezze del presente {...} e lo assegna al ritmo che lo attraversa, agganciandolo a forme e a dimensioni di una continuità d’esperienza che viene, proprio per il tramite delle procedure e delle tecniche che al diritto pertengono”]. Chignola, *Diritto vivente*, 11.

<sup>55</sup> Patton, “Immanence, Transcendence...”, 15, 18-19.

<sup>56</sup> Deleuze y Parnet, “El abecedario...”, 62-63.

Interpelar los derechos a partir de la base filosófica que hemos sostenido, no es posible solamente en la constitución y reconocimiento institucional del sujeto político y de derecho. También nos obliga a pensar los procesos de subjetivación que devienen en el plano global, cuestión que nos acecha por todos los frentes en la actualidad para ampliar la noción de derecho y la de institución.

Nos parece que las persistentes aristas del paradigma soberano no pueden dar cuenta de las problemáticas sociales y políticas por las que se atraviesa contemporáneamente. Lo anterior puede observarse en el cambio que ha sufrido la conjunción moderna entre soberanía y territorio, ahora complejizada bajo las políticas y administración de las *fronteras* que operan desde la gubernamentalidad capitalista. Esto se evidencia con claridad desde el propio ejercicio literal de delimitación y trazado de fronteras, que antaño han sido vitales para la definición de las formas autorizadas de enunciación y reconocimiento del sujeto político —ciudadanía— en la composición del Estado-nación y sus espacios políticos modernos. El Estado es la unidad abstracta y universal que se reconoce en la lógica representativa del paradigma soberano en el que se ha visto tradicionalmente envuelto el derecho.

Hilando finamente, vemos como la transformación de los regímenes de fronteras en los sistemas contemporáneos de control de la migración y de detención, de sus tecnologías más allá de las delimitaciones territoriales formalmente unificados por los espacios políticos, vuelven aún más compleja las relaciones sostenidas por el derecho entre excepción y norma.<sup>57</sup> Se proyecta un cuestionamiento permanente a aquello que delimitaba el espacio de lo político.

Plantear la cuestión de la justicia *sobre de la frontera* no es hablar de la forma en la que se administra justicia *en la frontera* [...] Más bien, es cuestionar los propios procesos y conflictos bajo los cuales la justicia es operada en o dentro del umbral de sus excesos. Esto significa hacer hincapié en la dimensión de la lucha política, no simplemente porque las fronteras son sitios de conflicto y contestación, sino también porque, como consecuencia de estas luchas, las fronteras están siendo constantemente desplazadas, reproducidas y multiplicadas.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Sandro Mezzadra y Brett Neilson, *La frontera como método. O la multiplicación del trabajo*, trad. Verónica Hendel (Madrid: Traficantes de sueños, 2017), 198-199.

<sup>58</sup> Sandro Mezzadra y Brett Neilson, “Fronteras de inclusión diferencial. Subjetividad y luchas en el umbral de los excesos de justicia”, en *Papeles del Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva* 12, núm. 113 (2014), 12, <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.12980>.

Se observan las tensiones que atraviesan a los Estados-naciones contemporáneos, desde sus mecanismos de regulación de los conflictos sociales hasta su modo de reproducción de las desigualdades económicas, culturales, sexuales y raciales, materializando un orden del derecho y la administración de las fronteras. Un problema ilustrativo de esto, es lo que Mezzadra y Neilson han desarrollado a partir de la cuestión de la justicia considerando el análisis de las fronteras como *inclusión diferencial*: la inclusión es considerada desde variantes grados de subordinación, reglas, discriminación y segmentación en una esfera determinada que consideran los circuitos transnacionales y las redes de migración.<sup>59</sup> Frente a esta problemática, ambos pretenden ir más allá de los modelos meramente formales de la justicia procedimental y posicionar una racionalidad distinta en la comprensión de los fenómenos que confluyen al ejercicio del derecho y las formas institucionales.

Esta lógica que opera en el análisis de las fronteras se conecta desde la producción de múltiples mecanismos sociohistóricos de subjetivación y de organización de la vida sensible. Apela, además, a comprender que el funcionamiento y sofisticación de los mecanismos de poder y de control en la experiencia de las fronteras, modela nuevas formas de dominación y explotación que resultan y resuenan del entendimiento entre potenciales diferenciales. Los análisis que presentan son interesantes para nuestra propuesta, ya que esbozan herramientas conceptuales críticas para analizar la complejidad de las estructuras políticas que atraviesan tanto los marcos nacionales y sus aparatos estatales como las formas de flexibilización y movilidad exigidas por la actual economía neoliberal. Sin embargo, no dejan a un lado la emergencia de nuevos procesos de subjetivación y sus posibilidades inventivas y políticas. Los trazados de conexión entre la justicia en el orden del derecho con la experiencia de las fronteras, permite una crítica a lo que se había considerado como una forma de experiencia histórica de justicia en un sentido universal y abstracto, con el reconocimiento de su sujeto político, en sintonía a la estructura representativa que lo constituye. En nuestra contemporaneidad, más bien, nos enfrentamos a “procesos y agentes de conexión transnacional que permiten la emergencia de nuevos ensamblajes de territorio, autoridad y derechos”.<sup>60</sup>

Lo anterior permite pensar al menos dos cuestiones relevantes para el Estado y sus políticas públicas en la actualidad. Primero, que esta interpelación al derecho y sus implicaciones institucionales muestran el desfonde por el que pasan determinadas categorías que siguen operando desde la óptica moderna para comprender los problemas contemporáneos,

---

<sup>59</sup> *Ibid.*, 15.

<sup>60</sup> *Ibid.*, 6 y 9.

en estricta sujeción al paradigma soberano. Y segundo, estas lecturas abren posibilidades de pensar otras subjetividades políticas en su relación al campo social. Por último, ambos elementos nos permiten considerar un ‘real’ giro normativo, pues en su gesto político genera un positivo escape a las limitaciones-restricciones de la Ley, reafirmando los vínculos fructíferos entre lo social, el derecho y la institución, hilvanando articulaciones y entrelazamientos entre las estructuras molares y los movimientos moleculares. De fondo, un campo social siempre en transformación hace que lo molar pueda verse contaminado por devenires moleculares.<sup>61</sup>

### **Un cierre posible**

Retomando nuestro objetivo y los aportes de Gilles Deleuze a la articulación entre derecho e institución como variación, señalemos que los esfuerzos por pensar la jurisprudencia de otro modo, en el intento de trazar sus movimientos de fuga, han permitido pensar el derecho desde sus posibilidades de vida. Se ha intentado abrir críticamente un camino que replantee las relaciones clásicas que sostienen al derecho como formas de la representación ancladas a modelos de la soberanía, para pensar instancias vinculadas al campo social. En este sentido es que la jurisprudencia tiene un encuentro relevante con la teoría de la institución deleuzeana, dado su fuerte vínculo con el campo de lo social.

Las instituciones en este sentido deben pensarse como lugares que puedan ser posibilitadores de nuevas formas de creatividad social, de imaginación y reapropiación de tales potencialidades sociales. A partir de estos análisis, establecimos puentes entre el derecho, la jurisprudencia y la institución para mostrar la potencia como variabilidad, lo que abre nuevos horizontes para descubrir otras formas de vida, posibilitando la formulación de nuevas propuestas respecto a determinados órdenes sociales y políticos. A partir de lo anterior, es que con Mezzadra y Nielsen intentamos pensar el presente en sintonía con un ejercicio de visibilización de los cuerpos gobernados y los cuerpos en resistencia, trazando una breve cartografía de potencias de existencia que debiese poder converger en un nuevo posicionamiento institucional: otras formas de organización y seguimientos desde las perspectivas del derecho.

---

<sup>61</sup> Castro-Serrano. “Por una ‘teoría...”, 116.



Por último, señalemos que al recoger el tipo de experiencias de vida precarias en las actuales configuraciones fronterizas y estatales que configura el derecho, se hace posible considerar la problemática de la jurisprudencia y su conexión con la institución en los devenires que atraviesan las formas territoriales y subjetivas contemporáneas. Estas experiencias en su composición, poblamiento y territorialización de espacio-tiempos diferencialmente determinados, aun cuando son provisorios o móviles, *hacen existir* y concurren en una sintonía que puede pensarse desde un gesto de *instauración*, según lo que establece Lapoujade. “*La instauración solo se sostiene con su propio gesto, nada le preexiste [...] Dicho de otro modo, fundar es hacer preexistir mientras que instaurar es hacer existir, pero hacer existir de una cierta manera, cada vez (re)inventada*”.<sup>62</sup> Se hace relevante, entonces, la proliferación de formas de vida que están del lado de los gestos “que producen desplazamientos y agrietan la realidad”.<sup>63</sup> Si bien hemos señalado críticamente que el derecho opera sobre la estructura formal-abstracta de la ley, estableciendo una articulación de saber-poder, no es menos cierto que al abrir y releer desde otro prisma la idea de la jurisprudencia y su encuentro con la institución, es posible hacer existir esas experiencias sociales conectándolas con otros modos de vida que se abren singularmente.

Finalmente, vemos que el ejercicio de *instituir* tal vez podría ser mejor pensado con el de *instaurar*, pues tal como habíamos señalado con Chignola: el instituir y el juridificar el campo de relaciones sociales no implica su cristalización, haciéndoles perder su politicidad, sino que más bien implica expandir límites del concepto moderno y usar el derecho para hilvanar de modo inédito las singularidades.<sup>64</sup> Por lo mismo, “Después de la ley, está el derecho”, implicando que si la ley es el ser de una estructura y función más bien estándar, el derecho es “la invención de modalidades siempre nuevas de transformación de lo que es”.<sup>65</sup> Este modo revolucionario del derecho es un movimiento constante que en su exceso organiza los devenires y una ecología de relaciones para hacer resaltar múltiples modos de existencia. Así las cosas, para pensar de otro modo la tríada derecho-institución-jurisprudencia habrá que estar atentos a cómo los movimientos, devenires y variaciones se hilvanan. El modo de problematizar sobre la Ley y los modos de regulación social se hace necesario para abrirnos a variaciones y a nuevas subjetividades políticas que amplíe todo giro normativo existente.

<sup>62</sup> David Lapoujade, *Las existencias menores*, trad. Pablo Ires (Buenos Aires: Cactus, 2018), 72-73.

<sup>63</sup> Diego Sztulwark, *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político* (Buenos Aires: Caja Negra, 2020), 47.

<sup>64</sup> Chignola, *Diritto vivente*, 14.

<sup>65</sup> De Sutter, *Después de la Ley*, 173.

## Bibliografía

- Benjamin, Walter. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Trad. Roberto Blatt. Madrid: Taurus, 2001.
- Castro-Serrano, Borja. “Estado, Violencia y Justicia: notas sobre otra institucionalidad para la intervención social”, *Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, núm. 21 (2020): 27-47.
- Castro-Serrano, Borja. “Por una ‘teoría de la institución’ y sus devenires. Una lectura (contra)liberal”. En *La Filosofía eclipsada. Exigencias de la justicia, la memoria y las instituciones*, 89-126, eds. Claudia Gutiérrez y Jorge Ulloa. Valencia: Tirant lo Blanch, 2022.
- Castro-Serrano, Borja. *Resonancias políticas de la alteridad, Emmanuel Lévinas y Gilles Deleuze frente a la institución*. Santiago: Nadar ediciones, 2018.
- Chignola, Sandro y Sabrina Morán. “La representación política: ¿corazón y talón de Aquiles de la estatalidad moderna?”, *Revista Argentina de Ciencia Política*, 1, núm. 28, (2022): 18-51.
- Chignola, Sandro. *Diritto vivente. Raivisson, Tarde, Hauriou*. Padova: Quodlibet, 2020.
- Corrêa, Murilo. “A jurisprudência como categoria social: multiplicações de Deleuze”. *Revista Direito Práx*, 12, núm. 3 (2021): 1895-1923.
- de Sutter, Laurent and Mcgee, Kyle (eds.). *Deleuze and Law*. 1<sup>st</sup> ed. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012.
- de Sutter, Laurent. *Deleuze. La práctica del derecho*. Trad. Sol Gil y Ariel Dilon. Buenos Aires: Editorial Jusbaire, 2015.
- de Sutter, Laurent. *Después de la Ley*. Trad. Horacio Pons. Adrogué: La Cebra, 2021.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. *Anti-Edipo*. Trad. Francisco Monge. Barcelona: Paidós, 1973.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. *Mil Mesetas*. Trad. José Vásquez y Umbelina Larraceleta, 5<sup>a</sup> ed. Valencia: Pre-Textos, 2002.
- Deleuze, Gilles y Parnet, Claire. *El abecedario de Gilles Deleuze*. Trad. Sánchez Cedillo, Raúl, 1998. <https://es.scribd.com/document/402796413/Abecedario-Deleuze-docx>.
- Deleuze, Gilles. *Conversaciones*. Trad. J. L. Pardo. Valencia: Pre-textos, 2006.
- Deleuze, Gilles. *Empirismo y subjetividad*. Trad. Hugo Acevedo. Barcelona: Gedisa, 2015.

- Deleuze, Gilles. *La isla desierta y otros textos (1953-1974)*. Trad. J. L. Pardo. Valencia: Pre-textos, 2005.
- Deleuze, Gilles. *Presentación de Sacher-Masoch. Lo frío y lo cruel*. Trad. Irene Agoff. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- Hughes, Joe. *Philosophy after Deleuze*. London/NY: Bloomsbury, 2012.
- Lapoujade, David. *Las existencias menores*. Trad. Pablo Ires. Buenos Aires: Cactus, 2018.
- Lefebvre, Alexandre. “Una nueva imagen de la Ley: Deleuze y la jurisprudencia”, *Nuevo Itinerario. Revista digital de Filosofía*, núm. 11 (2016): 145-176 <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nit/article/view/644>.
- Mezzadra, Sandro, y Brett Nielson. “Fronteras de inclusión diferencial. Subjetividad y luchas en el umbral de los excesos de justicia”, 2, núm. 113, (2014): 1-30.
- Mezzadra, Sandro, y Brett Neilson. *La frontera como método. O la multiplicación del trabajo*. Trad. Verónica Hendel. Madrid: Traficantes de Sueños, 2017.
- Patton, Paul. “Immanence, Transcendence, and the Creation of Rights”. En *Deleuze and Law*, 15-31, eds. Laurent de Sutter and Kyle McGee. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012.
- Patton, Paul. *Deleuze and the political*. London / NY: Routledge, 2000.
- Patton, Paul. *Deleuzian Concepts. Philosophy, Colonization, Politics*. California: Stanford University Press, 2010.
- Pina, María. “Derecho y violencia: la apuesta de la diferencia”. *Anuario Filosofía del Derecho*, núm. XXXII (2016): 265-296.
- Pitkin, Hanna Fenichel. *El concepto de representación*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1985.
- Schuilenburg, Marc. “Institutions and Interactions: On the Problem of the Molecular and Molar”. En *Deleuze and Law*, 111-131, eds. Laurent de Sutter and Kyle McGee. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012.
- Tarde, Gabriel. *Creencias, deseos y sociedades*. Trad. Andrea Sosa. Buenos Aires: Cactus, 2011.
- Tarde, Gabriel. *Ensayos sociológicos, Vol. 2*. Trad. Juan Manuel Spinelli. Buenos Aires, Prometeo, 2015.
- Tonkonoff, Sergio. “El Debate de Tarde y Durkheim en Torno a la Cuestión Criminal”. En *Actas de la XI Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata: Departamento de Sociología, (2012): 1-14.


Tonkonoff, Sergio. *From Tarde to Deleuze & Foucault. The infinitesimal Revolution*. Sudbury: Palgrave Macmillan, 2017.


Sztulwark, Diego. *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

## Identidades plurales, menosprecio y consciencia narrativa desde el pluralismo y el pragmatismo

### Plural Identities, Contempt and Narrative Consciousness from Pluralism and Pragmatism

Mónica Gómez Salazar, Universidad Nacional Autónoma de México, México

 <https://orcid.org/0000-0003-1963-8429>

 [monicagomez@filos.unam.mx](mailto:monicagomez@filos.unam.mx)



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.614>

**Resumen.** En este trabajo partimos de la idea de que las transformaciones provienen en buena medida de la reflexión que hacemos del pasado en relación con el presente y la proyección futura que deseamos. Con base en el pluralismo onto-epistemológico, en este artículo sostenemos la idea de que hay una pluralidad de identidades personales y colectivas que se constituyen en relación con las prácticas sociales de alguno de los diversos marcos conceptuales, y dado que no hay razones válidas para creer que una identidad es superior o más valiosa que otra, no cabría despreciar, oprimir o privilegiar alguna de ellas. Exponemos que un aspecto muy problemático de las prácticas de opresión y privilegio es que a partir de ellas se construye un mundo de menosprecio. Desde la postura del pluralismo onto-epistemológico se sostiene que los sujetos construyen el mundo en el que viven en relación con sus prácticas sociales y presupuestos, el principal hallazgo en este artículo ha sido identificar que esta construcción puede estar en relación con el presente, el futuro y el pasado. Con base en la lectura que Colapietro hace del pragmatismo de Dewey, concluimos que al repensar y resignificar, desde el ámbito personal y social, cómo emergieron y de qué modo se sostienen las prácticas de menosprecio se abre la posibilidad de transformarlas. Un elemento fundamental para saber que ciertas prácticas deben cambiar está en la cualidad emocional insatisfactoria de la experiencia del sujeto que es tratado con opresión y desprecio.

**Palabras clave:** pluralismo, prácticas sociales de opresión y privilegio, menosprecio, consciencia narrativa, pragmatismo.

**Abstract.** In this paper we start from the idea that transformations come to a large extent from the reflection that we make of the past in relation to the present and the future projection that we desire. In this article we support the idea that there is a plurality of personal and collective identities that are constituted in relation to the social practices of any of the various conceptual frameworks, and since there are no valid reasons to believe that one identity is superior or more valuable than another, it would not be possible to despise, oppress or privilege any of them. Considering this plurality of identities, we expose that a very problematic aspect of the practices of oppression and privilege is that a world of contempt is built from them. From the position of onto-epistemological pluralism it is maintained that the subjects construct the world in which they live in relation to their social practices and assumptions, the main finding in this article has been to identify that this construction can be in relation to the present, the future, and the past. Based on Colapietro's reading of Dewey's pragmatism, we conclude that by rethinking and redefining from the personal and social sphere how the practices of contempt emerged and are sustained, the possibility of transforming them opens. A fundamental element to know that certain practices must change is in the unsatisfactory emotional quality of the experience of the subject who is treated with oppression and contempt.

**Keywords:** Pluralism, social practices of oppression and privilege, contempt, narrative consciousness, pragmatism.

**Cómo citar:** Gómez Salazar, M. (2024). Identidades plurales, menosprecio y conciencia narrativa desde el pluralismo y el pragmatismo. *EN-CLAVES del Pensamiento*, 0(35), 161-184. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.614>

**Financiamiento:** Artículo realizado gracias al Proyecto PAPIIT IA400322 ‘Injusticia epistémica, prácticas sociales de opresión y privilegio en la invisibilización de la producción de conocimientos en mujeres en México’ Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.

### Pluralismo onto-epistemológico

Al preguntarnos sobre el significado de nuestras acciones y las interacciones que tenemos con los demás, nos preguntamos por el propósito y valor de esas interacciones en relación con algún marco conceptual. La idea principal en que se basa el pluralismo onto-epistemológico consiste en que hay una diversidad de mundos o realidades que los sujetos cognoscentes constituimos en relación con alguno de los marcos conceptuales posibles. Siguiendo la formulación de León Olivé, entendemos que los marcos conceptuales son “condiciones de posibilidad para tener creencias [...] Entre esas condiciones se encuentran el lenguaje y otros conjuntos de conceptos, creencias y saberes, normas metodológicas y valores que los seres humanos necesariamente deben poner en juego para interpretar e interactuar con la realidad”.<sup>1</sup> Que los marcos conceptuales se entiendan como condiciones de posibilidad para tener creencias significa que “establecen restricciones acerca de lo que es posible creer desde un punto de vista personal, o desde la perspectiva de una comunidad”.<sup>2</sup> Los marcos conceptuales son construcciones sociales e históricas constituidas y transformadas a partir de las prácticas sociales de los sujetos. Las nuevas generaciones nacen encontrándose con un mundo donde viven sujetos que les preceden, con sus conceptos, prácticas sociales, creencias, lenguaje, conocimientos y valores que ya forman parte del desarrollo histórico de esa sociedad. Es gracias al marco conceptual heredado que quienes recién ingresan a ese mundo, cuentan con los presupuestos que establecen las restricciones acerca de lo que los sujetos pueden llegar a creer. En este sentido, la noción de marco conceptual la podemos entender como un conjunto de *presupuestos*, es decir, aquellos

---

<sup>1</sup> León Olivé, *Multiculturalismo y pluralismo* (México: Paidós-UNAM, 1999), 135.

<sup>2</sup> *Ibid.*, 136.

elementos que tenemos en cuenta para considerar ciertas creencias, normas, valores, acciones, etc., como aceptables o no aceptables.

La postura del pluralismo onto-epistemológico comprende también un pluralismo axiológico. El mundo en el que vivimos depende de nuestros valores y viceversa. En tanto que el mundo en el que vivimos lo constituimos desde algún marco conceptual, nuestros valores también dependen del mundo que habita la sociedad de la que formamos parte. En palabras de Putnam, no es solo que nuestro conocimiento del mundo presuponga valores, además, lo que cuenta como mundo para nosotros depende de nuestros valores.<sup>3</sup> De las partes del mundo que estructuramos desde algún marco conceptual construimos los hechos y objetos que conocemos en el mundo en que vivimos, y en tanto que, como afirma Goodman, “no hablamos ahora de múltiples alternativas posibles a un único mundo real, sino, por el contrario, de múltiples mundos reales”,<sup>4</sup> esos hechos y objetos están constituidos por valores. No hay buenas razones para sostener que los sujetos tendríamos que coincidir con un mismo marco conceptual, ni vivir la misma realidad, con los mismos valores. Tampoco hay buenas razones para considerar que el hecho de que haya una diversidad de realidades constituidas a partir de diferentes marcos conceptuales sea un problema. La idea tan compartida de que *lo diferente* conduce al temor y a la defensa, es un presupuesto heredado históricamente el cual guía a prácticas que reproducen ese tipo de patrones de conducta y, sin lugar a dudas, requieren revisarse.

Por ejemplo, Johnson nos dice que en Estados Unidos se parte del presupuesto de que todos los seres humanos son heterosexuales o que son blancos siempre que entren en la categoría de lo que se considera ser blanco en esa sociedad.<sup>5</sup> Desde los marcos conceptuales occidentales se considera la existencia únicamente de dos géneros, mientras que en otras culturas reconocen una diversidad de ellos. “Bebés que nacen con una mezcla de características en relación con su sexo, son alterados quirúrgicamente de manera sistemática para hacerlos corresponder con las categorías culturalmente definidas como femenino y masculino”.<sup>6</sup>

A partir de esta explicación onto-epistemológica de la pluralidad y considerando la tesis más fuerte en relación con los marcos conceptuales es que estos son necesarios para la construcción de las identidades, de acuerdo con lo cual, no hay un ámbito neutral de identidades

<sup>3</sup> Hilary Putnam, *Razón, verdad e historia*, trad. José Miguel Esteban Cloquell (Madrid: Tecnos, 1988), 141.

<sup>4</sup> Nelson Goodman, *Maneras de hacer mundos*, trad. Carlos Thiebaut (Madrid: Visor, 1990), 18-19.

<sup>5</sup> Allan G. Johnson, *Privilege, Power, and Difference* (New York: McGraw Hill, 2006), 16.

<sup>6</sup> [“This is why babies born with a mixture of sex characteristics are routinely altered surgically in order to ‘fit’ the culturally defined categories of female and male”]. *Ibid.*, 16-17 [salvo que se indique lo contrario, todas las traducciones son propias].

ni de formas de vida. A esto hay que agregar que las identidades fluyen, se transforman. Amélie Oksenberg señala con acierto que “[s]i la subjetividad es consciencia de uno mismo, parece no tener un contenido estable: cada momento saca a la luz un ‘yo’ diferente”.<sup>7</sup> En este mismo artículo, Oksenberg cita a Montaigne: “cualquiera que vuelva su atención hacia sí mismo difícilmente se encontrará dos veces en el mismo estado”.<sup>8</sup>

La transitoriedad de las identidades está estrechamente relacionada con el hecho de que los marcos conceptuales se construyen y transforman en las prácticas sociales de los sujetos. Según la formulación de Olivé entendemos por ‘práctica social’

Un complejo de acciones humanas que realizan los miembros de un cierto grupo social, orientadas por representaciones —que pueden ir desde creencias y modelos, hasta complejas teorías científicas—, y que tienen una estructura axiológica, es decir, normativo-valorativa. Las prácticas están asociadas a conceptos como los de tradición, paradigma, concepción del mundo, cosmovisión, pero hacen énfasis en que estos elementos están sostenidos por grupos de seres humanos de carne y hueso, con creencias, deseos, sentimientos, pasiones, metas, intereses, normas y valores, ideologías, todo lo cual perdura en el tiempo, pero cambia, no es inmutable y se encuentran siempre en situaciones determinadas.<sup>9</sup>

Si bien es cierto que las creencias nos disponen a ciertas acciones y eso puede transformar o mantener las prácticas sociales, también conviene señalar que nuestras prácticas sociales nos constituyen en las personas que somos y, por tanto, constituyen el conjunto de presupuestos en relación con los cuales valoramos una creencia como aceptable o no aceptable.

Para Braithwaite, un criterio de una creencia genuina es la tendencia a actuar como si *p* fuera verdadera, pero además de ser un criterio, esta disposición a actuar en realidad forma parte del significado de creer.<sup>10</sup> Esta propuesta la toma Braithwaite de Alexander Bain, de acuerdo con quien una creencia tiene lugar conjuntamente con nuestras acciones.

Según Bain, creemos por influencia de otras personas. La simpatía y la imitación nos hacen adoptar las acciones y los sentimientos de los demás, y el efecto de la sociedad no se detiene aquí, por estas influencias combinadas, somos educados en ciertas creencias que trascienden nuestra experiencia. Una enunciación meramente intelectual, que se repite a

<sup>7</sup> [“If subjectivity is an awareness of oneself, it seems to have no stable content: Every moment brings a different ‘self’ to light”]. Amélie Oksenberg Rorty, “The Vanishing Subject: The Many Faces of Subjectivity”, en *Subjectivity: Ethnographic Investigations*, eds. Joao Biehl, Byron Good, Arthur Kleinman, (Berkeley, Los Angeles y Londres: University of California Press, 2007), 34.

<sup>8</sup> “Anyone who turns his [...] attention to himself will hardly ever find himself in the same state twice”. *Ibidem*. Michel de Montaigne, “Of the Inconsistency of Our Actions”, en *The Complete Essays of Montaigne*, Ed. Donald Frame (Stanford, CA: Stanford University Press, 1966), II. 1.

<sup>9</sup> León Olivé, *Interculturalismo y justicia social* (México: UNAM, 2004), 76.

<sup>10</sup> R. B. Braithwaite, “The nature of believing”, in *Knowledge and Belief*, ed. A. Phillips Griffiths (London: Oxford University Press, 1967), 31.



menudo, nos dispone a la creencia, pero propiamente no llegamos al estado de creer, hasta que tenemos ocasión de actuar de acuerdo con la guía de dicho enunciado.<sup>11</sup> “La fuerza real del estado de creencia surge cuando nuestra acción recibe algún tipo de confirmación”.<sup>12</sup>

No son solo los sentimientos, la creencia en *p* y la convicción con la que sostengamos que *p* es real estará estrechamente ligada a las acciones, pues los sujetos somos construcciones sociales, nos constituimos a partir de nuestras interacciones con otros sujetos. Por otro lado, podríamos acostumbrarnos a actuar de manera errada, en relación con creencias falsas, insuficientemente justificadas y, sin embargo, tenerlas por verdaderas. En relación con esas prácticas estaríamos constituyendo un mundo en el que los sujetos con sus identidades y planes de vida probablemente aceptarían sin cuestionamiento, por ejemplo, acciones sistemáticas de dominio y opresión.

Según Miller, las metas, valores y actividades constituyen el plan de vida de una persona, y estas metas y actividades constituyen también su identidad. Además, las necesidades dependen en algún grado de los planes de vida y los planes de vida están condicionados por las elecciones de los sujetos.<sup>13</sup> Estas elecciones las hacemos en relación con lo que consideramos valioso y de acuerdo con nuestras valoraciones.

Como hemos dicho, siguiendo a Olivé, nos basamos en la tesis de que las personas son construcciones sociales, lo que significa que se constituyen, al menos parcialmente, en sus relaciones con otras personas dentro de contextos de interacción y comunicación que les permiten contar con recursos conceptuales para interpretar el mundo e interactuar con otras personas. En otras palabras, la identidad de cada sujeto se constituye en parte en las prácticas sociales con otros; la dimensión social es condición necesaria para la formación de la dimensión personal y viceversa. “La idea central, entonces, es que las culturas, el contexto social, la mirada y el trato de los otros, son constitutivos de la *identidad personal*”.<sup>14</sup> Sin embargo, las personas pueden diferenciarse en aspectos como sus creencias, necesidades, deseos, fines, valores y normas.<sup>15</sup>

Para Amin Maalouf las identidades de las personas no están hechas de compartimentos fijos y tampoco considera que haya una esencia propia, una pertenencia fundamental que nos

<sup>11</sup> Alexander Bain, *Mental and Moral Science; A Compendium of Psychology and Ethics*, (London: Longmans, Green, And Co., 1884), 383.

<sup>12</sup> [“The real force of the state arises when our action receives some confirmation”]. *Ibidem*.

<sup>13</sup> David Miller, *Principles of Social Justice* (Cambridge MA: Harvard University Press, 2001), 208-209.

<sup>14</sup> Olivé, *Interculturalismo y justicia social*, 89.

<sup>15</sup> Fernando Salmerón, “Introducción”, en *La identidad personal y la colectiva*, ed. León Olivé y Fernando Salmerón (México: UNAM, 1994), 14.

distinga de los demás.<sup>16</sup> De acuerdo con este autor, la identidad propia es lo que hace que uno no sea idéntico a ninguna otra persona, está constituida por infinidad de elementos como los relacionados con una religión, una nación o más, un grupo étnico, un grupo lingüístico, una profesión, un grupo con preferencias sexuales similares a las propias o un grupo con las mismas minusvalías físicas y la lista, como dice el autor, podría seguir.<sup>17</sup> “Todos los seres humanos, sin excepción alguna, poseemos una identidad compuesta”.<sup>18</sup> No importa el peso que tenga cada elemento en la constitución de una identidad, cada uno es valioso para la persona en algún grado. “Aunque cada uno de esos elementos está presente en gran número de individuos, nunca se da la misma combinación en dos personas distintas, y es justamente ahí donde reside la riqueza de cada uno, su valor personal, lo que hace que todo ser humano sea singular y potencialmente insustituible”.<sup>19</sup>

El pensar que hay una pertenencia primordial superior a los demás que denominamos identidad y que creemos se impone de manera absoluta a los demás, genera acciones de menosprecio a aquellos que no se parecen a uno y, en el caso extremo, favorece pensar y tratar con desprecio a otros porque no piensan y actúan como uno mismo. Esta sería solo una manera de ilustrar la violencia que puede generar la idea de que las identidades son fijas y superiores solo por ser propias, sea violencia en forma de opresión, dominación, menosprecio y también expresada en enfrentamientos y guerras.

“El que las personas sean seres sociales significa que sus creencias, necesidades, fines, deseos, así como las evaluaciones que hacen, se conforman por medio de sus interacciones con otras personas, y son moldeadas por las comunidades y tradiciones a las que pertenecen”.<sup>20</sup> Esta condición social de las personas

involucra la idea de que las propiedades de una persona que son relevantes para su identificación incluyen las propiedades relacionales de ser miembro de un cierto grupo [...] el tener tales y cuales creencias y disposiciones, ser vistos de ciertas formas particulares por los otros en la sociedad y el tener una cierta imagen de sí mismo y una cierta autoestima.<sup>21</sup>

<sup>16</sup> Amin Maalouf, *Identidades asesinas*, trad. Fernando Villaverde (Madrid: Alianza, 2012), p.e. loc., 5.

<sup>17</sup> *Ibid.*, 11-12.

<sup>18</sup> *Ibid.*, 20.

<sup>19</sup> *Ibid.*, 12.

<sup>20</sup> León Olivé, “Identidad colectiva”, en *La identidad personal y la colectiva*, ed. León Olivé y Fernando Salmerón (México: UNAM, 1994), 72.

<sup>21</sup> *Ibid.*, 73.

La construcción social de las identidades estaría relacionada con lo que se reconoce en el grupo como valioso y la persona lo valora en su identidad de esa manera.<sup>22</sup> Hay pues una diversidad de identidades, y como explica Olivé, la identificación de una persona no puede basarse en criterios fijos. “Lo que una persona es, y su identificación, dependen del conjunto de sus creencias, valores y normas”.<sup>23</sup> Los cuales dependen y se transforman en relación con los contextos sociales a partir de los cuales las personas eligen y llevan a cabo sus proyectos de vida. Así, por ejemplo, Maaoluf nos dice que la identidad no se nos da de una vez para siempre, sino que la vamos construyendo y transformando a lo largo de nuestra vida. Por ejemplo, no es que el entorno social determine el sexo, pero sí determina las condiciones en que es vivido “nacer mujer no significa lo mismo en Kabul que en Oslo, la feminidad no se vive de igual manera en uno y otro sitio, como tampoco ningún otro elemento de la identidad”.<sup>24</sup> Se pueden hacer observaciones parecidas en el caso del color. “Nacer negro no significa lo mismo en Nueva York, Lagos, Pretoria o Luanda; casi diríamos que no es el mismo color a efectos de la identidad. Para un niño que viene al mundo en Nigeria, el elemento más determinante de su identidad no es ser negro y no blanco, sino por ejemplo ser yoruba y no hausa”.<sup>25</sup> La problemática surge cuando las diferencias adquieren significados en contextos de opresión y privilegio. Desde la primera infancia, ahí donde uno más se diferencia de los otros, ellos hacen sentir “con sus palabras o sus miradas, que es pobre, o cojo, o bajo, o ‘patilargo’, o moreno de tez, o demasiado rubio, o circunciso o no circunciso, o huérfano”.<sup>26</sup> Annie Ernaux en su libro *La vergüenza* dice: “El conocimiento que yo tenía de los distintos grados de la borrachera y de lo que era llegar a final de mes a base de carne de buey en conserva indicaba por sí solo mi pertenencia a una clase social con respecto a la cual la escuela privada no manifestaba más que ignorancia y desdén”.<sup>27</sup>

### Prácticas de opresión y privilegio que se perpetúan en nuestras identidades

<sup>22</sup> Según Gilberto Giménez existe una estrecha correspondencia entre la noción que tengamos de cultura y de identidad. Para este autor, “la cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados”. Gilberto Giménez, *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Instituto Coahuilense de Cultura, 2007), 56-57.

<sup>23</sup> Olivé, *Interculturalismo y justicia social*, 92.

<sup>24</sup> Maalouf, *Identidades asesinas*, 23.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> *Ibid.*, 24.

<sup>27</sup> Annie Ernaux, *La vergüenza*, trad. Mercedes y Berta Corral (México: Tusquets, 2022), 123.

Lo que hemos llamado construcción social de las identidades significa también que son una construcción real. Por ejemplo, en el caso del color de piel, Johnson explica que la construcción social y cultural no significa que neguemos las variedades de pigmentación de una persona a otra, lo que afirma este autor —citando al novelista James Baldwin— es “que a menos que vivamos en una cultura que reconoce esas diferencias como significativas, son socialmente irrelevantes y en un sentido, no existen”.<sup>28</sup> Una mujer negra en África, prosigue el autor, que no ha experimentado racismo, no se concibe a sí misma como negra.<sup>29</sup> Esa mujer se identifica con su género, con su lugar de origen, pero la pigmentación negra no se contaría entre los elementos que constituirían su identidad, porque en el marco conceptual africano no es significativo indicar que es negra.<sup>30</sup>

Parekh explica que los seres humanos se plantean preguntas respecto del sentido y significado de la vida humana, de sus actividades y de las relaciones que forman parte de ella. Al preguntarse por el sentido de esas actividades se plantean cuestiones sobre su propósito y su valor.<sup>31</sup> Este autor denomina como cultura al “sistema de creencias y prácticas en torno a las cuales un grupo de seres humanos comprende, regula y estructura sus vidas individual y colectivamente. Es una forma tanto de comprender como de organizar la vida humana”.<sup>32</sup> Esta formulación es relevante porque muestra que la noción de marco conceptual expuesta anteriormente es central para la construcción de mundos e identidades; no hay una identidad neutral o única que pueda constituirse al margen de las prácticas sociales de los sujetos. Nuestras identidades siempre están atravesadas, constituidas, por los marcos conceptuales, en este sentido, por nuestras creencias y prácticas sociales. De modo que esas identidades no son definitivas, pueden llegar a transformarse en relación con las prácticas sociales.<sup>33</sup>

Por ejemplo, siguiendo a Johnson, tenemos que en los Estados Unidos el privilegio es organizado en relación con la noción de raza y la creencia de que hay una raza blanca y una

<sup>28</sup> [“is that unless you live in a culture that recognizes such differences as significant, they are socially irrelevant and therefore, in a way, do not exist”]. Johnson, *Privilege, Power, and Difference*, 17.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> El trabajo que aquí se presenta no tiene como propósito exponer, revisar ni comparar posturas decoloniales ni indagar sobre el giro subjetivo y narrativo. La revisión de estos temas es una tarea que rebasa los límites de este artículo de investigación y nos desvía del objetivo principal, el cual es mostrar desde el pluralismo onto-epistemológico y el pragmatismo de Dewey, que al ser sujetos que construimos mundos en relación con nuestros marcos conceptuales, podemos también revisar y repensar las prácticas de opresión y privilegio en relación con el pasado, nuestro presente y futuro, de tal manera que es posible resignificarlos, transformarlos y a nosotros mismos en el proceso.

<sup>31</sup> Bhikhu Parekh, *Repensando el multiculturalismo*, trad. Sandra Chaparro (Madrid: Istmo, 2005), 217.

<sup>32</sup> *Ibid.*, 218.

<sup>33</sup> Olivé, “Identidad colectiva”, 76.

raza negra. Una mujer negra se convierte en una mujer a la que le es asignada esa categoría social opresiva en su identidad y como resultado se le trata diferente. De una manera similar un noruego se reconoce en su identidad como noruego, pero una vez que descubre que en los Estados Unidos es considerado blanco y, como tal, goza de privilegios sobre otros gracias a este sistema de prácticas, el noruego adopta esta categoría de blanco como parte de su identidad así reconocida por los demás, gozando así de privilegios que no tiene quien no es resignificado como blanco.<sup>34</sup>

Según explica Baldwin, “América se convirtió en blanca [...] por la necesidad de negar la presencia Negra y justificar su subyugación”.<sup>35</sup> Este es un ejemplo muy claro que nos permite explicar por qué los deseos e intereses ligados a nuestras acciones construyen socialmente el mundo. Nos dice Dewey “el agrado y el desagrado en su relación con la valoración se han de considerar en términos de modos de comportamiento observables e identificable”.<sup>36</sup> El interesarse por algo está, como modo de comportamiento, estrechamente vinculado a aquello que agrada, que se aprecia. Apreciar algo, interesarse por algo significa en el sentido comportamental, según Dewey, mantener o procurar ciertas condiciones, perpetuar la existencia de situaciones en las que recibimos gratificación.<sup>37</sup> El mantener o transformar esas condiciones de existencia según lo que apreciamos y nos interesa no significa que sea necesariamente un modo de comportamiento correcto o adecuado. Un ejemplo lo tenemos en la necesidad de justificar una identidad blanca falsa construida como opuesta a una identidad negra para responder a intereses, deseos, así como una forma de apreciar el control sobre las personas negras. Este deseo de oprimir a los negros es comportamental, es decir, se traduce en acciones que tienen efectos en el mundo y en este sentido lo constituyen.

Otro ejemplo lo tenemos en los irlandeses en relación con los británicos, quienes por siglos trataron a los primeros como el de una raza inferior. El color de su piel era realmente indistinguible del considerado como ‘blanco’, poco importó esta característica, porque el grupo racial dominante es el que ejerce la autoridad cultural para definir los límites en torno a lo que se identifica como ‘blanco’.<sup>38</sup>

<sup>34</sup> Johnson, *Privilege, Power, and Difference*, 18.

<sup>35</sup> [“America became white {...} because of the necessity of denying the Black presence, and justifying the Black subjugation”]. James Baldwin, “On Being ‘White’ ... And other lies”, en *Black on White. Black Writers on what it means to be white* (ed.) David R. Roediger (New York, Schocken Books, 1998), 178.

<sup>36</sup> John Dewey, *Teoría de la valoración*, trad. María Luisa Balseiro (Madrid: Siruela, 2008), 41.

<sup>37</sup> Dewey, *Teoría de la valoración*, 42-43.

<sup>38</sup> Johnson, *Privilege, Power, and Difference*, 18.

De la misma manera, la idea de normalidad es construida socialmente, en este caso, es el grupo dominante el que define lo que se considera normal. Lo que hace que la realidad construida socialmente sea tan poderosa es que pensamos, deseamos y actuamos en la manera como el grupo social al que pertenecemos define algo como valioso o no valioso, como aceptable o no aceptable se trate en términos del color de piel, género o discapacidad. Uno de los aspectos más importantes es que “el nombre rápidamente toma vida propia mientras que olvidamos el proceso social que lo creó y comenzamos a tratarlo como ‘real’ en sí mismo”.<sup>39</sup> De esta manera las prácticas de opresión y dominación se consideran como prácticas normales.

La opresión consiste en procesos institucionales sistemáticos que impiden a los sujetos aprender y usar habilidades satisfactorias en medios socialmente reconocidos, o procesos sociales institucionalizados que anulan la capacidad de los sujetos para interactuar y comunicarse con otros o para expresar sus sentimientos y perspectiva sobre la vida social en contextos donde otros sujetos puedan escucharlos [...] La dominación consiste en la presencia de condiciones institucionales que impiden a los sujetos participar en las decisiones y procesos que determinan sus acciones. Los sujetos viven dominados si otros sujetos o grupos de sujetos pueden determinar sin relación de reciprocidad las condiciones de sus acciones.<sup>40</sup>

En las prácticas sociales los sujetos construyen y normalizan condiciones de existencia de opresión y dominación. De acuerdo con Young, la opresión se refiere a los impedimentos sistemáticos<sup>41</sup> que sufren algunos grupos. La opresión así entendida es estructural, “sus causas están insertas en normas, hábitos y símbolos que no se cuestionan, en los presupuestos que subyacen a las reglas institucionales y en las consecuencias colectivas de seguir esas reglas”.<sup>42</sup>

Siguiendo las reflexiones de Fraser en relación con Taylor y Honneth, tenemos que ciertos sujetos sean considerados invisibles a otros en las prácticas interpretativas y comunicativas —además de ser menospreciados en las interacciones cotidianas— constituye

<sup>39</sup> [“The name quickly takes on a life of its own as we forget the social process that created it and start treating it as ‘real’ in and of itself”]. *Ibid.*, 20.

<sup>40</sup> [“Oppression consists in systematic institutional processes which prevent some people from learning and using satisfying and expansive skills in socially recognized settings, or institutionalized social processes which inhibit people’s ability to play and communicate with others or to express their feelings and perspective on social life in contexts where others can listen [...] Domination consists in institutional conditions which inhibit or prevent people from participating in determining their actions or the conditions of their actions. Persons live within structures of domination if other persons or groups can determine without reciprocation the conditions of their action, either directly or by virtue of the structural consequences of their actions”]. Iris Marion Young, *Justice and the Politics of Difference* (Princeton: Princeton University Press, 1990), 38.

<sup>41</sup> Entendemos que estos impedimentos son sistemáticos en el sentido de que son impedimentos habituales, continuos, regulares. *Ibid.*, 41.

<sup>42</sup> [“Its causes are embedded in unquestioned norms, habits, and symbols, in the assumptions underlying institutional rules and the collective consequences of following those rules”]. *Ibidem*.

un reconocimiento de esos sujetos equivocado y opresivo.<sup>43</sup> Esta forma de reducir en su valía a ciertos sujetos por pertenecer, o no, a determinados grupos, constituye su identidad en relación con el menosprecio de quienes son privilegiados. Las personas que viven bajo formas de opresión tienen que prestar especial atención a aquellos que integran los grupos privilegiados y evitar molestarlos, en tanto que son éstos los que controlan los recursos laborales, económicos, políticos y, en términos generales, son quienes toman las decisiones más importantes.<sup>44</sup>

De acuerdo con Frye, la experiencia de la gente oprimida es la experiencia de vivir enjaulado, confinado a barreras que no son ocasionales o evitables.<sup>45</sup> “Si un sujeto está oprimido, lo está en virtud de ser miembro de un grupo que es sistemáticamente reducido, moldeado e inmovilizado”.<sup>46</sup> A partir de esta experiencia de vivir oprimido se constituye la identidad personal y colectiva, lo que lleva a normalizar la aceptación de vivir en condiciones de privilegio y opresión al tiempo que estas condiciones de vida son invisibles para quienes integran esa sociedad.

## Reconocimiento, identidad y valoraciones

De acuerdo con Taylor nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; también por el falso reconocimiento de otros.

[U]n individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento pueden causar daño, pueden ser una forma de opresión que subyugue a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido.<sup>47</sup>

Se ha dicho que por este tipo de reconocimiento dañino, quienes son oprimidos han adoptado una imagen despectiva de sí mismos e internalizan su propia inferioridad. Según esta idea, nos dice Taylor, su autodepreciación es una condición muy poderosa de su propia opresión. “Su primera tarea deberá consistir en liberarse de esta identidad impuesta y destructiva”.<sup>48</sup> Porque

<sup>43</sup> Nancy Fraser, *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición 'postsocialista'* (Bogotá: Universidad de los Andes, 1997), 22.

<sup>44</sup> Johnson, *Privilege, Power, and Difference*, 22.

<sup>45</sup> Marilyn Frye, *The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory* (Berkeley, CA: The Crossing Press, 1983), 4.

<sup>46</sup> [“If an individual is oppressed, it is in virtue of being a member of a group or category of people that is systematically reduced, molded, immobilized”]. *Ibid.*, 8.

<sup>47</sup> Charles Taylor, *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”* (México: Fondo de Cultura Económica, 2009), 53-54.

<sup>48</sup> *Ibid.*, 54.

si bien, la constitución de la identidad personal depende en algún grado de las relaciones intersubjetivas, no está determinada en su totalidad por estas. De acuerdo con Taylor quien retoma a Lionel Trilling, podemos hablar de una identidad individualizada. Se trata del giro subjetivo de la cultura moderna, según la cual nos pensamos como seres con profundidad interna.<sup>49</sup> “He sido llamado a vivir mi vida de esta manera, y no para imitar la vida de otra persona. Pero esta idea atribuye una importancia nueva a la fidelidad que me debo a mí mismo. Si no me soy fiel, estoy desviándome de mi vida, estoy perdiendo de vista lo que es para *mí* el ser humano”.<sup>50</sup>

Sin olvidar que somos sujetos sociales, consideremos esta autenticidad en relación con lo que tenemos por valioso, según nuestras necesidades, deseos y fines que nos propongamos. De acuerdo con Dewey, toda conducta humana planificada, personal o colectiva, parece estar influida por estimaciones de valor o mérito de los fines que se buscan alcanzar.<sup>51</sup> “Toda conducta que no se limite a ser ciegamente impulsiva o mecánicamente rutinaria parece implicar valoraciones. El problema de la valoración está, pues, estrechamente asociado al problema de [...] las relaciones humanas”.<sup>52</sup>

Siguiendo a Dewey, el agrado o desagrado en relación con la valoración han de considerarse en términos de modos de comportamiento observables: que sean observables significa que son públicos.<sup>53</sup>

Nuestros modos de comportamiento muestran lo que consideramos valioso. Que un sujeto se interese, por ejemplo, por evitar reproducir acciones de discriminación hacia personas con capacidades diferentes, implica que cuida y considera valioso que el trato hacia estos grupos sea el adecuado. Los modos de comportamiento están estrechamente relacionados con lo que se aprecia y se procura para mantener o cambiar ciertas condiciones de existencia.<sup>54</sup> Puede ser también el caso de un sujeto o grupo de sujetos que tiene valoraciones en el sentido de apreciar acciones opresivas y de dominación. Estos sujetos parten de la idea de que actuar desde un modelo autoritario es lo que permite mejores resultados en las relaciones interpersonales. Así tenemos grupos opresivos organizados desde los cuales se dirigen ciertas acciones para conseguir unas condiciones que logren las consecuencias deseadas.<sup>55</sup> Los deseos, nos dice

<sup>49</sup> *Ibid.*, 57-58.

<sup>50</sup> *Ibid.*, 60.

<sup>51</sup> Dewey, *Teoría de la valoración*, 13.

<sup>52</sup> *Ibid.*, 15-16.

<sup>53</sup> *Ibid.*, 41.

<sup>54</sup> *Ibid.*, 42.

<sup>55</sup> *Ibid.*, 48.



Dewey, surgen en ciertos contextos existenciales donde algo falta o es necesario conservar la existencia de algo que está amenazado y que consideramos valioso.<sup>56</sup> “Siempre que una persona tiene interés en algo, se juega algo en el curso de los acontecimientos y en su resultado final, algo que la conduce a actuar para hacer presente un resultado particular y no otro”.<sup>57</sup> Desde esta postura no hay mejores deseos y valoraciones que otros, los sujetos actúan para traer a la existencia un fin, cuando ese fin en perspectiva se actualiza, reconstituye las condiciones existenciales iniciales, las transforma de tal modo que el siguiente fin en perspectiva relacionado con un deseo y valoración se formulará a partir de las condiciones de existencia ya transformadas.

Para este momento, no hablamos todavía de si esas condiciones transformadas son mejores o, por el contrario, son más opresivas, o se caracterizan por ser más justas o producir menos sufrimiento. Lo que tenemos hasta ahora son solamente condiciones existenciales transformadas. Los deseos, intereses y las valoraciones respectivas, son actividades que, de acuerdo con Dewey, se producen en el mundo y tienen efectos en él.<sup>58</sup> Parte del impacto ético-político se centraría en considerar hacia dónde se dirigen las prácticas sociales que mantienen o transforman esas condiciones de existencia.

Conviene aclarar que no se trata solo de prestar atención a la fuerza de la costumbre o de la convención. No es solo, por ejemplo, que los sujetos oprimidos tengan que prestar especial atención a los blancos o las mujeres atender especialmente a los hombres, como resultado de la fuerza de la costumbre. No, los grupos oprimidos prestan atención a quienes ejercen el poder porque de ellos dependen los trabajos, la educación, el gobierno, etc.,<sup>59</sup> pero esta ventaja dominante de unos grupos sobre otros no es únicamente producto de la costumbre, es sobre todo un fin en perspectiva que en un momento dado pusieron en marcha los grupos dominantes, logró actualizarse en las prácticas y fue transformando las condiciones de existencia; de modo que, como hemos dicho, donde antes no había diferencias ni privilegios entre personas blancas y no blancas ahora las hay.

La propuesta de Dewey parte de que hay un nexo entre apreciar y valorar, así como entre deseo, interés y aprecio. De tal suerte que la relación entre la evaluación de las cosas como medios para lograr un fin y el aprecio de los fines se expresa de la siguiente forma: “¿Los deseos

---

<sup>56</sup> *Ibid.*, 44.

<sup>57</sup> *Ibid.*, 49.

<sup>58</sup> *Ibid.*, 53.

<sup>59</sup> Johnson, *Privilege, Power, and Difference*, 22.

e intereses son los que instituyen directamente fines-valores con independencia de la evaluación de las cosas como medios, o esta evaluación influye íntimamente en aquellos fines-valores?”.<sup>60</sup>

Supongamos una persona que desea transformar aspectos de su forma de vida, se da cuenta que no hay condiciones existenciales para la realización de este fin. El deseo personal no cuenta con unas condiciones sociales, políticas, culturales que permitirían concretar el fin en perspectiva. Ante estos hechos, y después de hacer la valoración o deliberación correspondiente, tal persona revisará deseos alternativos o fines que puedan ser logrados desde las condiciones existentes. Es decir, la persona en cuestión se replantearía los deseos y los fines por conseguir. Esta revisión de los fines y condiciones de existencia —lejos de limitarse a un sentido instrumental— se enmarca en la noción de experiencia de Dewey estrechamente ligada a la idea de que los sentimientos en conjunto representan reacciones afectivas ante el éxito o el fracaso de nuestros proyectos de acción. Es decir, si conseguimos que la situación problemática se resuelva o que el fin previsto se actualice, según lo deseado, surgirán sentimientos positivos de alegría y satisfacción. En cambio, los sentimientos de cólera, indignación o tristeza surgirán cuando las cosas no se han concretado tal como se planeaba.<sup>61</sup> La relevancia práctica de los sentimientos como los expone Dewey en su teoría de la emoción<sup>62</sup> es de gran impacto, pues estos sentimientos serían indicadores de que algo falta, de que hay una necesidad o una problemática que requiere ser atendida. Así, en el caso de acciones opresivas y de menosprecio, si bien afectan la manera como la identidad de alguien se constituye, los sentimientos de tristeza, vergüenza, cólera, etc., orientan a replantear los fines y transformar condiciones de existencia menos injustas. Según Honneth, la vergüenza representa el surgimiento de los sentimientos que invaden a un sujeto cuando teniendo experiencia de menosprecio, no puede continuar con su acción y la consecución del fin contemplado. Nos dice Honneth, “lo que en tal sensación se experimenta acerca de sí mismo, es la dependencia constitutiva de la propia persona respecto al reconocimiento del otro”.<sup>63</sup> Según este autor, la experiencia del menosprecio puede convertirse en el impulso motivacional de una lucha por el reconocimiento.<sup>64</sup>

<sup>60</sup> Dewey, *Teoría de la valoración*, 65.

<sup>61</sup> Axel Honneth, *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales* (Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori, 1997), 166.

<sup>62</sup> John Dewey. “The Theory of Emotion”. *Psychological Review* 2, núm. 1 (1895): 13-32.

<sup>63</sup> Honneth, *La lucha por...*, 168.

<sup>64</sup> *Ibidem*.

## Menosprecio, vergüenza y *Kairós*

Siguiendo a Honneth, los comportamientos de menosprecio causan daño a las personas en el sentido de que son lesionadas en el reconocimiento positivo de sí mismas porque intersubjetivamente son humilladas. “[C]on la experiencia del ‘menosprecio’ aparece el peligro de una lesión, que puede sacudir la identidad de la persona en su totalidad”.<sup>65</sup> Una primera forma de menosprecio, según Honneth, está en las experiencias de maltrato corporal que perjudican a los sujetos en su libertad de acción. Siguiendo a Elaine Scarry, Honneth apunta a que el menosprecio representado en forma de violencia física se asocia con el sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto.<sup>66</sup> Este menosprecio lesiona la confianza en sí mismo y en el trato práctico con otros sujetos.<sup>67</sup>

Honneth atribuye una segunda forma de menosprecio a un sujeto que es excluido de ciertos derechos dentro de una sociedad.<sup>68</sup> En este caso, el sujeto experimenta el sentimiento de no contar con el estatus de un sujeto moralmente igual y valioso en sus prácticas intersubjetivas. En este sentido, hay también una pérdida de respeto de sí. Al experimentar vergüenza, nos dice Helen M. Lynd, nos encontramos en una posición de incongruencia en la que no somos aceptados como las personas que pensábamos así reconocidas y valoradas. Se trata de la conciencia de la discrepancia con los demás; la descalificación que conlleva afecta en la propia identidad por no sentirse alguien apropiado en relación con esa sociedad. A mayor incongruencia entre la imagen que se tiene de sí mismo y la que tienen los otros, mayor la experiencia de vergüenza y de desconfianza en los demás. Nos volvemos extraños en un mundo en el que pensábamos estábamos en casa.<sup>69</sup>

Según explica Gilberto Giménez, la manera como se autoidentifica un sujeto requiere ser reconocida por otros sujetos con quienes interactúa a fin de existir en el ámbito público. En este sentido, explica este autor, nuestra identidad se constituye en relación con nosotros mismos y con los demás en un proceso que es dinámico y cambiante.<sup>70</sup> Siguiendo a Hegel, Giménez explica que “luchamos para que los otros nos reconozcan tal como nosotros queremos definirnos, mientras que los otros tratan de imponernos su propia definición de lo que somos”.<sup>71</sup>

<sup>65</sup> *Ibid.*, 160.

<sup>66</sup> *Ibid.*, 161.

<sup>67</sup> *Ibid.*, 162.

<sup>68</sup> *Ibidem.*

<sup>69</sup> Helen M. Lynd, *On Shame and the Search for Identity* (Oxford: Routledge, 1958), cap. 2.

<sup>70</sup> Giménez, *Estudios sobre la...*, 66.

<sup>71</sup> *Ibidem.*

La pregunta que se hace Honneth es cómo la experiencia de menosprecio social puede motivar a que un sujeto luche por el reconocimiento. ¿Cómo se pasa de la experiencia del sufrimiento, la vergüenza, humillación o cólera a la acción para cambiar esas condiciones de menosprecio? Otra manera de formular la pregunta es: ¿cómo se logra que esas experiencias de menosprecio no determinen la identidad como si tales condiciones fueran las finales?

Al respecto, podríamos adelantar la respuesta de que podemos estar condicionados por las experiencias de menosprecio en relación con las cuales en un grado se ha constituido nuestra identidad, pero no estamos del todo determinados por ellas porque somos capaces de tener sentimientos como la indignación o la tristeza que son indicadores de que algo en esas condiciones de existencia debe cambiar. Honneth se apoya en Dewey quien considera que los sentimientos tienen una función práctica que va del interior al exterior de una persona. Dewey parte de la idea de que en las condiciones de existencia surge el sentimiento positivo o negativo respecto a si el fin previsto fue logrado, es decir, si la acción tuvo lugar o si hubo rechazo del cumplimiento de dicha acción.<sup>72</sup> El análisis de las vivencias de rechazo, nos dice Honneth, le proporciona a Dewey la clave para acceder a una concepción de los sentimientos humanos propia de una teoría de la acción.

Según ésta, los sentimientos negativos [...] son el lado afectivo de ese desplazamiento de la atención hacia las propias expectativas, que debe darse en el momento en que uno no encuentra el desenlace planeado de una acción. Por el contrario, el sujeto reacciona con sentimientos positivos, como la alegría o el orgullo, cuando se libera de golpe de una situación duradera de excitación, ya que ha encontrado una solución adecuada y feliz al problema de cómo actuar. Los sentimientos en conjunto representan para Dewey reacciones afectivas ante el éxito o el fracaso de nuestros proyectos de acción.<sup>73</sup>

En el caso de la vergüenza, el sentir del sujeto es de un desplome del sentimiento del propio valor. Ese sujeto vive la experiencia del rechazo, vive la pérdida de la valoración que tenía de sí mismo según suponía. Siguiendo a Dewey, no se trata solo de la tristeza y vergüenza experimentadas, es también que el sujeto en cuestión no logra conseguir el fin previsto, a saber, considerarse valioso y vivir sin el desprecio de los demás. La experiencia de tristeza y enojo del sujeto que sufre el menosprecio evita que pueda proseguir su acción hacia el fin planeado, esa experiencia constituye una situación problemática que se desea resolver. El sentir del sujeto despreciado implica ya la posibilidad de hacerse consciente de la injusticia que padece. La vergüenza y menosprecio al generar resistencia en el sujeto arrojan luz sobre una situación

<sup>72</sup> Honneth, *La lucha por...*, 166.

<sup>73</sup> *Ibidem*.

problemática, y ello puede llevar a la valoración y deseo de una transformación de las condiciones de existencia que posibiliten prácticas y fines diferentes, más justos, en este caso, que lejos de generar tristeza y humillación favorezcan respeto, alegría y un estado de tranquilidad.

[L]os deseos solo surgen cuando ‘algo no marcha’, cuando hay alguna ‘dificultad’ en una situación existente. Si lo analizamos, descubrimos que ese ‘algo que no marcha’ brota de que algo falta, algo se echa de menos en la situación existente, y esa ausencia produce conflicto en los elementos que sí existen. Cuando las cosas marchan sin el menor tropiezo no surgen deseos, y no hay ocasión de proyectar fines contemplados, porque ‘marchar sin tropiezo’ significa que no hay necesidad de esfuerzo ni de lucha.<sup>74</sup>

Siguiendo a Dewey, la emoción de la tristeza por ejemplo, o la indignación de quien vive opresión y desprecio, cuando el sujeto es consciente de lo que percibe y no desea que sea así, sino de otro modo, este saberse en discordancia lleva a la reflexión y al interés, al deseo de que en relación con esas condiciones de existencia y la experiencia que se vive de manera consciente sea posible transformarla en algo proyectado, enriquecido, no padecido. Según este autor, cuando se vive una experiencia es cuando de la vivencia en el propio cuerpo cargado emocionalmente, el sujeto logra conseguir un fin que alimenta la experiencia como un continuo. “[L]a experiencia misma, tiene una cualidad emocional satisfactoria, porque posee una integración interna y un cumplimiento, alcanzado por un movimiento ordenado y organizado”.<sup>75</sup> Un movimiento que se origina en el interior pero tiene su relevancia práctica exterior en la transformación de las condiciones de existencia.

No es que baste el sentirse triste o indignado por ser menospreciado lo que lleva a buscar transformar las condiciones en que se vive, Dewey tiene razón cuando dice que hace falta ocuparnos de la conexión de un incidente con lo que ha sucedido en el pasado y lo que prevemos vendrá después. Se requiere de un interés que esté atento a la selección o rechazo de lo que acontece y constituye esa experiencia en desarrollo. No se trata de ceder a la presión externa o resignarnos.<sup>76</sup> Por ejemplo, dice este autor, el temor o la vergüenza no son por sí mismos estados emocionales. “Para hacerse emocionales deben convertirse en partes incluidas en una situación duradera que implica ocuparse en los objetos y sus resultados. El salto de temor se hace temor emocional cuando se encuentra o se piensa que existe un objeto amenazante al cual debemos

<sup>74</sup> Dewey, *Teoría de la valoración*, 84.

<sup>75</sup> John Dewey, *El arte como experiencia* (Barcelona: Paidós, 2008), 45.

<sup>76</sup> *Ibid.*, 46.

enfrentarnos o escapar de él”.<sup>77</sup> Las emociones del temor, tristeza, vergüenza, indignación, vendrían a ser pues, las fuerzas móviles gracias a las cuales el sujeto puede hacer una transformación, de ahí el sentido del drama y lo trágico. Gracias a ello es posible percibir la resistencia entre lo nuevo y lo viejo, la necesidad de cambiar. “[L]o que se transforma es la relación de las condiciones impulsivas con el caudal de trabajo que posee el yo, en virtud de experiencias anteriores. Como las energías así incluidas refuerzan la impulsión original, esta opera con más circunspección, intuyendo el fin y el método. Tal es el lineamiento de toda experiencia revestida de significación”.<sup>78</sup>

Conviene precisar que para Dewey, el mero reconocimiento queda satisfecho cuando se adjudica una etiqueta *apropiada* al objeto, ‘apropiada’ entendida como que sirve a un propósito ajeno. La percepción en cambio, despierta una conciencia vívida de la resistencia entre lo pasado y presente y lo que habría que transformar. “La percepción reemplaza al reconocimiento. Es un hecho de actividad reconstructiva, y la conciencia se hace fresca y viva”.<sup>79</sup> Si las condiciones de existencia se mantienen por la actividad presente, hay disfrute de esa experiencia, sin embargo, surge la duda si hay obstáculos que frustran la actividad y afectan el balance entre lo esperado y los hechos presentes. Las frustraciones emergen cuando las acciones actuales muestran ser inadecuadas y deben ser reformuladas. Así es como la duda, el cuestionamiento e indagación de lo que nos resulta problemático o sentimos vergonzoso, triste, indignante, puede reorientar nuestras acciones y a uno mismo en la valoración de las condiciones de existencia en conjunto.<sup>80</sup> Cualquier momento presente puede ser reconstruido en relación con un fin previsto que reconfigura las condiciones de existencia y su significado.<sup>81</sup>

Consideremos el ejemplo de *El vestido nuevo*, de Virginia Woolf.<sup>82</sup> La protagonista Mabel tenía un fin previsto, planeado, que para ella debía cosechar resultados preespecificados. Mabel salió de casa orgullosa de sí misma, había pensado en ser original, ser ella misma, buscó un vestido viejo de su madre y pensó que podía parecerse a una de las mujeres hermosas de ese tiempo. Sin embargo, lejos de lograr el resultado esperado, Mabel se encontró con la tristeza de siempre, su profunda insatisfacción, su sentirse inferior al entrar a la sala de la señora Dalloway

<sup>77</sup> *Ibid.*, 49.

<sup>78</sup> *Ibid.*, 69.

<sup>79</sup> *Ibid.*, 61.

<sup>80</sup> Leonard J. Waks, “The Means-ends Continuum and the Reconciliation of Science and Art in the Later Works of John Dewey”, *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, XXXV, núm. 3 (1999), 598.

<sup>81</sup> *Ibid.*, 610, n. 3.

<sup>82</sup> Virginia Woolf, “El vestido nuevo”, *Cuentos completos* (Buenos Aires: Godot Argentina, 2015), p.e. loc. 1273-1397.

y darse cuenta que su vestido, a los ojos de los invitados, era espantoso y pasado de moda. Mabel era consciente de su debilidad y dependencia de las opiniones de los otros, consciente de su sentir vergüenza, humillación y saberse castigada al entrar a una sala llena de personas; también era consciente de detestar que no la valoraban y la usaban. Mabel era consciente de tener bellos momentos consigo misma a la vez de saberse insatisfecha. La experiencia del menosprecio no tiene como fin preestablecido y fijo el disminuir la autoestima al punto de que la identidad propia esté determinada por las acciones opresivas de un grupo social. Entre mayor es la expectativa de lograr el fin previsto, por ejemplo, agradar a los demás, ser aceptados como personas dignas de aprecio, mayor será la discrepancia entre uno mismo y lo que realmente suceda en el proceso de conseguir aquel fin, mayor será también la diferencia entre la imagen que tenga uno de sí mismo y la imagen que tengan los otros. Por ejemplo, una persona homosexual podría experimentar vergüenza por el desprecio sufrido por parte de un grupo de hombres y mujeres heterosexuales. El dolor que siente la persona homosexual se expresa, se exterioriza, a través de acciones. Estas acciones no tienen como único fin posible el buscar a toda costa agradar e integrarse al grupo heterosexual para no ser menospreciado, por el contrario, la situación de dolor podría llevar a cuestionar y dudar de una postura que defiende la heterosexualidad como única forma de vida válida. El dolor experimentado en este caso por la persona homosexual menospreciada, lleva a que se plantee fines estrechamente relacionados con las condiciones de discriminación que sufre desde una mirada y actitud propias y a su vez como si fuera ese otro que percibe. Así como el artista encarna en sí mismo la actitud del que percibe,<sup>83</sup> quien es menospreciado siente en su interior dolor, pero también encarna en sí mismo la actitud de quien lo percibe con desprecio.

En este proceso en que la persona es consciente del menosprecio y de su dolor, se vuelve espectador de ello y a partir de aquí crea su propia experiencia en un proceso de cuestionar lo que se considera normal y de resignificarse como mujer, como homosexual, como discapacitado o como cualquier sujeto que sufre alguna forma de injusticia. Es la percepción del dolor de ese momento crítico en el que quien sufre menosprecio puede reflexionar sobre la continuidad de acontecimientos ocurridos hasta ese momento y analizarlos desde una perspectiva más completa. No se trata solo de enumerar la historia de acontecimientos en los que hemos experimentado desprecio o vergüenza, es también que uno se hace consciente de que ese momento de crisis que se visualiza como un momento clave para poner en perspectiva

---

<sup>83</sup> Dewey, *El arte como experiencia*, 56.

finos transformadores de la situación, es el momento del *kairós* —el momento oportuno de actuar—, de que algo ocurra, y ese momento no es cualquier momento. *Kairós* presupone *chronos*, el tiempo que se mide, que cuenta los acontecimientos con números cardinales. *Kairós* es siempre una posición temporal especial, en este sentido, el primero es cuantitativo, el segundo cualitativo.<sup>84</sup>

Los tres conceptos relacionados en la noción de *kairós* trabajada por Smith, nos sirven para precisar las nociones de experiencia y percepción que seguimos a partir de Dewey. La primera noción de *Kairós* está ligada al significado del ‘tiempo correcto’ para que algo pase.<sup>85</sup> *Kairós* apunta al significado y propósito de los resultados, o diríamos también, de las acciones que no habrían sido posibles en otro tiempo ni bajo otras circunstancias.<sup>86</sup> Segundo, *Kairós* significa un tiempo de tensión, de conflicto, de crisis, un tiempo problemático que requiere tomar una decisión. Tercero, *Kairós* entendido como tiempo de crisis que requiere que algo se haga, un tiempo único en el que se tiene la oportunidad para realizar una acción creativa en el momento crítico.<sup>87</sup> Es un punto de retorno al proceso histórico de los acontecimientos desde una mirada consciente que los percibe en conjunto. Gracias a ello, los sujetos que sufren desprecio pueden resignificar estas acciones y a ellos mismos como parte del proceso de transformación de sus condiciones de existencia y de su identidad.

Esta consciencia histórica es, como explica Colapietro, una consciencia dramática indistinguible de la consciencia narrativa por la tendencia humana a contar historias.<sup>88</sup> Según las palabras de Dewey: “debe haber un relato, algún todo, una serie integrada de episodios. Este todo conectado es la mente, en tanto se extiende más allá de un proceso particular de conciencia y lo condiciona [...] los episodios no significan lo que significarían si ocurrieran en algún relato diferente. Tienen que ser percibidos en términos del relato”.<sup>89</sup> Conviene subrayar lo que señala aquí Dewey, en palabras de Colapietro: “[I]a mente humana es una unidad narrativa”.<sup>90</sup> La serie integrada de episodios es gracias a esta consciencia narrativa, de otro modo, se trataría de acontecimientos diversos, dispersos y, por ello, sin significado, ininteligibles. El ser humano

<sup>84</sup> John E. Smith, “Time, Times, and the ‘Right Time’: ‘Chronos’ and ‘Kairós’”, *The Monist*, 53. núm. 1 (1969), 7.

<sup>85</sup> *Ibid.*, 6.

<sup>86</sup> *Ibid.*, 2.

<sup>87</sup> *Ibid.*, 6.

<sup>88</sup> Vincent Colapietro. *Acción, sociabilidad y drama: un retrato pragmatista del animal humano*, (Buenos Aires: EDULP, 2020), 19-20.

<sup>89</sup> [“There must be a story, some whole, an integrated series of episodes. This connected whole is mind, as it extends beyond a particular process of consciousness and conditions it {...} Episodes do not mean what they would mean if occurring in some different story. They have to be perceived in terms of the story”]. John Dewey, *The Later Works. Experience and Nature* (Illinois: Southern Illinois University Press, 1981), 232.

<sup>90</sup> Colapietro, *Acción, sociabilidad y...*, 21.



tiene la capacidad de integrar narrativamente sus acciones pasadas y los eventos resultantes de esas acciones,<sup>91</sup> en este sentido, la consciencia desea resolver una situación problemática, por ejemplo, la de sufrir menosprecio, o satisfacer una necesidad, como la de ser correctamente percibido, y lucha por esos fines puestos en perspectiva. Sin embargo, no es solo volver la vista atrás siendo consciente y revisando las acciones pasadas. “Para comenzar a entender la significación, necesitamos mirar tanto alrededor como adelante, no simplemente hacia atrás”.<sup>92</sup> De ahí que se considere la consciencia narrativa como un todo. Lo esencial según Dewey, “es nuestra propia actividad mental de partir, viajar, regresar al punto de partida, retener el pasado, llevarlo en nuestra marcha; el movimiento de atención hacia atrás y hacia adelante”.<sup>93</sup> Esta consciencia narrativa de la que hablamos no es solo conocimiento del pasado, se entiende como “un sentido del pasado en su relación con el presente. En cuanto es diferente, designa también un sentido del presente derivado del pasado”.<sup>94</sup> La consciencia histórica funciona como consciencia crítica, este aspecto crítico permite que la persona pueda transformarse y trascenderse a sí misma respecto a sus prácticas habituales, de tal suerte que el continuo narrativo del presente y el pasado es condición de posibilidad para la autosuperación.

## Conclusiones

Una cosa es tener pensamientos sobre nuestros sentimientos y otra es reflexionar acerca de nuestros pensamientos respecto de nuestras percepciones y sentimientos. De acuerdo con Hegel, la naturaleza de los objetos se muestra bajo la luz de nuestra reflexión. Para este filósofo, pensar es de hecho ser libre, la reflexión es transformadora, una relación consciente de uno consigo mismo.<sup>95</sup> Siguiendo a Dewey en la mención que hace de Hegel en sus últimos trabajos, Colapietro nos dice “el pensamiento emerge de la experiencia [...] la experiencia misma nos mueve a pensar en las cosas, una y otra vez”.<sup>96</sup> En este trabajo hemos mostrado que la identidad personal se constituye en las prácticas sociales de los sujetos con quienes interaccionamos, pero

<sup>91</sup> *Ibidem.*

<sup>92</sup> *Ibid.*, 35.

<sup>93</sup> Dewey, *El arte como experiencia*, 115.

<sup>94</sup> [“A sense of the past in its bearing on the present. Insofar as this is different, it also designates a sense of the present as derived from the past”]. Vincent Colapietro, “The historical past and the dramatic present”, *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, VIII, núm. 2 (2016), 5.

<sup>95</sup> G. W. F. Hegel. “Introduction”, en *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio (1830)*, ed., Ramón Valls Plana, §1-18. Madrid: ABADA Editores, 2017.

<sup>96</sup> Colapietro. *Acción, sociabilidad y...*, 34.

también hemos dicho que no estamos del todo determinados por estas prácticas: estas son condiciones de posibilidad para nuestra identidad personal, pero no la determinan por completo. Esto último es relevante porque en contextos de menosprecio nuestra autoestima, si bien puede estar condicionada por las interacciones sociales, no depende por completo de ellas y no haría falta que esas prácticas de menosprecio cesaran para que como sujetos podamos resignificarlas.

En el apéndice de su obra *Experiencia y Naturaleza*, Dewey señala que la actividad reflexiva vuelve hacia atrás para revisar las experiencias pasadas, algunas veces en varias ocasiones.<sup>97</sup> Las experiencias pasadas —en este caso, de menosprecio y vergüenza— están ahí para revisarse, lo que no está ahí es su significación, la cual depende de los sujetos. Para construir una significación es necesario considerar también el presente y proyectar fines hacia el futuro, no es simplemente reflexionar sobre las experiencias de menosprecio en el pasado. En palabras de Dewey, se trata de “mirar hacia el futuro probable en conexión con la revisión del pasado real”.<sup>98</sup> Esta consciencia narrativa tiene lugar en el pensamiento y la emoción. A partir de este trabajo hemos defendido dos ideas centrales: la primera, que nuestras emociones indican cuando algo es problemático, o no, y en caso de que así lo sea, revisarse. En este sentido, quien es menospreciado o avergonzado tiene todo el derecho a confiar en el dolor que experimenta como un hecho que indica ese aspecto problemático y conflictivo que debe atenderse. Cuando padecemos dolor físico no dudamos de que lo experimentamos, al sentir dolor relacional, como el del rechazo o la vergüenza, hay una certeza sobre eso que sentimos y que muestra que ese tipo de prácticas humillantes debe cambiar. La segunda idea defendida es que gracias a esta revisión crítica respecto de las experiencias pasadas proyectadas en fines deseados por los sujetos, cada uno de nosotros podemos avizorar una salida para la resignificación de lo vivido y de uno mismo. Sostenemos pues, que este sería un punto de partida para la revisión y transformación de las condiciones de existencia a partir de la consciencia narrativa y las prácticas sociales. Mostramos así que lo personal constituye y tiene consecuencias de gran relevancia en lo colectivo y en lo político.

---

<sup>97</sup> Dewey, *The Later Works...*, 341.

<sup>98</sup> [“looking into the probable future in connection with surveying the actual past”]. *Ibid.*, 340.


## Bibliografía

- Bain, Alexander. *Mental and Moral Science: A Compendium of Psychology and Ethics*. London: Longmans, Green, And Co., 1884.
- Baldwin, James. "On Being 'White'... And Other Lies". En *Black on White. Black Writers on What it Means to be White*, 177-180, ed. David R. Roediger. New York, Schocken Books, 1998.
- Braithwaite, R. B. "The Nature of Believing". En *Knowledge and Belief*, 28-40, ed. A. Phillips Griffiths. London: Oxford University Press, 1967.
- Colapietro, Vincent. *Acción, sociabilidad y drama: Un retrato pragmatista del animal humano*. Buenos Aires: EDULP, 2020.
- Dewey, John. *Teoría de la valoración*. Trad. María Luisa Balseiro. Madrid: Siruela, 2008.
- Dewey, John. *El arte como experiencia*. Trad. Jordi Claramonte. Barcelona: Paidós, 2008.
- Dewey, John. *The Later Works. Experience and Nature*. Illinois: Southern Illinois University Press, 1981.
- Dewey, John. "The theory of emotion". *Psychological Review*, 2 núm. 1 (1895): 13-32.
- Ernaux, Annie. *La Vergüenza*. Trad. Mercedes y Berta Corral. México: Tusquets, 2022.
- Frye, Marilyn. *The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory*. California: The Crossing Press, 1983.
- Giménez, Gilberto. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Coahuilense de Cultura, 2007.
- Goodman, Nelson. *Maneras de hacer mundos*. Trad. Carlos Thiebaut. Madrid: Visor, 1990.
- Hegel, G. W. F. "Introduction". *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio (1830)*, §1-18, ed., Ramón Valls Plana. Madrid: ABADA Editores, 2017.
- Honneth, Axel. *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Trad. Manuel Ballester. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori, 1997.
- Johnson, Allan G. *Privilege, Power, and Difference*. New York: McGraw Hill, 2006.
- Fraser, Nancy. *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición 'postsocialista'*. Trad. Magdalena Holguín, Isabel Cristina Jaramillo. Colombia: Universidad de los Andes, 1997.
- Lynd, Helen M. *On Shame and the Search for Identity*. Oxford: Routledge, 1958.
- Maalouf, Amin, *Identidades Asesinas*. Trad. Fernando Villaverde. Madrid: Alianza, 2012. Libro Electrónico.

- Miller, David. *Principles of social justice*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 2001.
- Oksenberg Rorty, Amélie. “The Vanishing Subject: The Many Faces of Subjectivity”. En *Subjectivity: Ethnographic Investigations*, 34-51, eds. Joao Biehl, Byron Good, Arthur Kleinman. Berkeley / Los Ángeles / Londres: University of California Press, 2007.
- Olivé, León. *Interculturalismo y justicia social*. México: UNAM, 2004.
- Olivé, León. *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós-UNAM, 1999.
- Olivé, León. “Identidad colectiva”. En *La identidad personal y la colectiva*, 65-84, ed. León Olivé y Fernando Salmerón. México: UNAM, 1994.
- Parekh, Bhikhu. *Repensando el multiculturalismo*. Trad. Sandra Chaparro. Madrid: Istmo, 2005.
- Putnam, Hilary. *Razón, verdad e historia*. Trad. José Miguel Esteban Cloquell. Madrid: Tecnos, 1988.
- Salmerón, Fernando. “Introducción”. En *La identidad personal y la colectiva*, 5-22, ed. León Olivé y Fernando Salmerón. México: UNAM, 1994.
- Smith, John E. “Time, Times, and the ‘Right Time’: ‘Chronos’ and ‘Kairós’”. *The Monist*, 53, núm. 1 (1969):1-13.
- Taylor, Charles. *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*. México: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Waks, Leonard J. “The Means-ends Continuum and the Reconciliation of Science and Art in the Later Works of John Dewey”. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, XXXV, núm. 3 (1999): 595-611.
- Woolf, Virginia. “El vestido nuevo”. *Cuentos completos*. Buenos Aires: Godot Argentina, 2015. Libro Electrónico.
- Young, Iris Marion. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

## La importancia de la cooperación epistémica The Importance of Epistemic Cooperation

Rodrigo Laera, Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-5132-7631>

 [rodrigolaera@gmail.com](mailto:rodrigolaera@gmail.com)



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.615>

**Resumen.** el objetivo principal de este trabajo radica en exponer las virtudes de la cooperación epistémica, la cual resulta elemental para atribuir conocimientos legítimamente, tanto en contextos intuitivos como en ámbitos donde se exigen evidencias. En una primera parte se expondrán dos líneas principales por las que se entiende en qué consiste la cooperación epistémica, para luego enfocarse en cómo funciona en contextos de atribuciones intuitivas de conocimiento. Luego, se revisará la cooperación epistémica en contextos exigentes destacando su aspecto social. Por último, se presentarán cuatro objeciones con sus respectivas respuestas.

**Palabras clave:** cooperación epistémica, atribuciones de conocimiento, epistemología social, contextualismo.

**Abstract.** The main objective of this paper lies in exposing the virtues of epistemic cooperation, which is essential to legitimately attribute knowledge, both in intuitive contexts and in areas where evidence is required. In the first part, two main lines of understanding what epistemic cooperation consists of will be exposed, to then focus on how it works in contexts of intuitive knowledge attributions. Then, epistemic cooperation in demanding contexts will be reviewed, highlighting its social aspect. Finally, four objections will be presented with their respective answers.

**Keywords:** Epistemic cooperation, knowledge attributions, social epistemology, contextualism.

**Cómo citar:** Laera, R. (2024). La importancia de la cooperación epistémica. *EN-CLAVES del Pensamiento*, 0(35), 185-210. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.615>

## Introducción

Generalmente, se acepta que las atribuciones de conocimiento se refieren a un conjunto de creencias que satisfacen ciertos criterios o requisitos basados en factores puramente epistémicos, es decir, relacionados con la verdad.<sup>1</sup> Uno de estos criterios es que la creencia debe justificarse o fundamentarse adecuadamente, a través de procesos cognitivos confiables y no puede ser adquirida de manera accidental o fortuita.<sup>2</sup> De esta manera, las atribuciones de conocimiento de un conjunto de proposiciones estarán referidas a la forma en que ellas están estructuradas y se han establecido dentro de un marco cognitivo. Así, se afirmará que un sujeto *S* conoce una proposición *p*, porque, bajo determinadas condiciones, se asume que *S* estaría en disposición de dar una justificación de que *p* es verdadera.

Ahora bien, por un lado, un conjunto proposicional se vuelve un corpus disponible de atribuciones de conocimiento cuando está basado en evidencias y se puede demostrar de manera coherente dentro de un sistema explicativo.<sup>3</sup> Pero, por otro lado, la confianza que se deposita en dicho conjunto, constituido como donador de conocimiento, se refiere a la certeza o seguridad que tenemos de que las partes que lo componen son verdaderas. Esta confianza se basa en la fiabilidad de la fuente de cada proposición y en la calidad de la evidencia que la respalda.<sup>4</sup> También se ha señalado que existe un círculo vicioso entre la atribución de conocimiento y la fiabilidad en los procesos de adquisición.<sup>5</sup> Necesitamos confiar en la fiabilidad de una fuente para considerar conocimiento a una creencia basada en ella, aunque, a la vez, necesitemos de algún tipo de conocimiento para considerar fiable a su fuente. Esto puede

<sup>1</sup> Aquí la expresión “atribución de conocimiento” se referirá simplemente tanto, en tercera persona, al acto de asignar conocimiento a alguien o algo, como, en primera persona, el acto de asignar conocimiento a uno mismo.

<sup>2</sup> Por ejemplo, Duncan Pritchard, *Epistemic Luck* (Oxford: Oxford University Press, 2005).

<sup>3</sup> Véase Ted Poston, *Reason and Explanation: A Defense of Explanatory Coherentism* (London: Palgrave MacMillan, 2014), 86-87. En este sentido, William Lycan también sugirió que el razonamiento justificado es fundamentalmente explicativo y apunta a maximizar la coherencia explicativa del sistema total de creencias del propio sujeto, por ejemplo, en William Lycan, *Judgement and Justification* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988), 127-128.

<sup>4</sup> Así, según Earl Conee y Richard Feldman, la hipótesis evidencialista radica en que la justificación epistémica consiste en la evidencia obtenida, apoyada en argumentos a la mejor explicación. En principio, no recomienda ningún procedimiento para teorizar, en epistemología o en cualquier otra parte, aunque podemos tener la evidencia inicial sobre qué procedimientos aumentan nuestra justificación. Desde este punto de vista, la evidencia de un sujeto se limita a sus estados mentales y se relaciona estrechamente con las razones y las justificaciones. Estas razones incluyen estados experienciales actuales, como los relacionados con la percepción, la introspección y la memoria presente. Además, los estados experienciales que son el resultado de razonamientos *a priori*, como la lógica y la matemática, que también pueden servir como evidencia. A veces se considera que la palabra “razones” se refiere solo a proposiciones creídas, pero desde un punto de vista evidencialista, también se refiere a estados experienciales que sirven como apoyo para estas proposiciones creídas. Véase Earl Conee y Richard Feldman *Evidentialism: Essays in Epistemology* (Oxford: Clarendon Press, 2004), 18-19.

<sup>5</sup> Por ejemplo, Kevin McCain, *Evidentialism and Epistemic Justification* (London: Routledge, 2014).

dar lugar al problema del “huevo o la gallina”, pues no podemos determinar cuál de estos dos factores es el que precede al otro. Por ejemplo, William Alston y Richard Fumerton<sup>6</sup> han sostenido que no es posible establecer la fiabilidad de la percepción sensorial o de la memoria como fuentes de conocimiento sin caer en un círculo vicioso indeseable. Esto significa que no se pueden usar estas mismas fuentes de conocimiento para demostrar su propia fiabilidad, ya que implicaría una justificación circular. Algo que puede conducir al problema de cómo justificar la confiabilidad de las fuentes de conocimiento sin recurrir a la indemostrable fiabilidad de estas fuentes, cayendo deliberadamente en el escepticismo. Es más, incluso se puede pensar que el costo de evitar el escepticismo radical consiste en aceptar cierta circularidad epistémica.<sup>7</sup>

Una respuesta a considerar radica en la idea de que existen atribuciones de conocimiento que son intuitivas, por ejemplo, del modo que existe una tendencia natural a creer en la fiabilidad de la percepción sensorial y la memoria.<sup>8</sup> Como en el sentido común, las atribuciones intuitivas son una parte importante de nuestro proceso de adquisición y uso del conocimiento en la vida cotidiana o mundo circundante, lo que excede el marco de la circularidad. Sin embargo, se ha sostenido que estos juicios intuitivos pueden ser poco confiables y no siempre pueden ser utilizados para comprender y delimitar el conocimiento. Esto se debe a que, al no tener una idea clara de qué casos particulares califican como procesos o instancias de conocimiento, es difícil saber cómo empezar a conocer y en qué confiar. De este modo, los criterios empleados en los juicios intuitivos a menudo son vagos, poco claros, incluso contradictorios. De hacer un recuento de nuestras atribuciones de conocimiento, se podría observar que confiamos en estados doxásticos antagónicos que son parte de nuestro acervo cognitivo, lo que también puede conducir a un conflicto entre la coherencia y la respuesta a la evidencia obtenida.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> William Alston, *Beyond “Justification”: Dimensions of Epistemic Evaluation* (Ithaca: Cornell University Press, 2005); William Alston, “Epistemic Circularity”, *Philosophy and Phenomenological Research* 47, núm. 1 (1986): 1-30; Richard Fumerton, *Metaepistemology and Scepticism* (Maryland: Rowman and Littlefield, 1995).

<sup>7</sup> Michael Bergmann, “Epistemic Circularity: Malignant and Benign”, *Philosophy and Phenomenological Research* 69 (2004): 709-727. También del mismo autor: *Justification without Awareness: A Defense of Epistemic Externalism* (Oxford: Oxford University Press, 2006).

<sup>8</sup> Véase: Fred Dretske, *Perception, Knowledge and Belief: Selected Essays* (Cambridge University Press, 2000).

<sup>9</sup> Alex Worsnip, “The Conflict of Evidence and Coherence”, *Philosophy and Phenomenological Research* 96, núm. 1 (2018): 3-44. Esto hace incluso que sea difícil determinar qué atribuciones de conocimiento son más confiables, corriendo el riesgo de recurrir a cierto relativismo. Es decir, si no estamos seguros de qué criterios utilizar para determinar la confiabilidad de nuestras atribuciones intuitivas, podemos caer en la tentación de creer que todas las creencias son igualmente válidas y que no hay forma de determinar cuáles son más ciertas o precisas. Para esta idea, es interesante el trabajo de Stewart Cohen, “Justification and Truth”, *Philosophical Studies* 46 (1984): 279-295.

Aunque las atribuciones intuitivas puedan ser pragmáticas o instrumentalmente exitosas, debido a su utilidad para llevar adelante nuestras relaciones cognitivas en la vida cotidiana, no puede ser este criterio el que delimite qué forma de atribuciones de conocimiento corresponde al que debería ser utilizado en contextos más exigentes. Esta diferencia tiene que ver con el hecho de que las atribuciones intuitivas también dependen de un amplio conjunto de creencias que hemos acumulado a lo largo de nuestra experiencia, pero que no siempre han pasado por la exigencia de tener que ser legitimadas mediante evidencias. Así, las atribuciones intuitivas pueden ser necesarias para guiar nuestras acciones en situaciones cotidianas, pero no necesariamente son fiables para evaluar la veracidad de creencias más complejas o abstractas.<sup>10</sup> Por ejemplo, cuando se trata de atribuciones de conocimiento con base en la percepción directa, simplemente la atribución se adecua a un entorno, que nos permite orientar la acción y asegurar así el éxito instrumental en la mayoría de las ocasiones. Esta forma sencilla, que permite que no sea necesario un elevado cumplimiento de los requisitos que supone procesos de inferencias conscientes, hace a nuestra forma de tratar con el mundo.

El objetivo de este trabajo consiste en argumentar que la cooperación epistémica resulta elemental para atribuir conocimientos legítimamente tanto en lo que se refiere a las atribuciones intuitivas como aquellas que se efectúan en ámbitos más exigentes. Para ser más precisos, si bien las atribuciones intuitivas son útiles y pragmáticas en nuestras interacciones cotidianas, no pueden ser consideradas como criterio suficiente para determinar la legitimidad o veracidad de nuestras creencias en contextos más exigentes. Así, el presente trabajo estará delimitado por las siguientes dos preguntas: (a) ¿qué características debe tener la cooperación epistémica de nivel inferior y superior para que sea considerada como un criterio de legitimidad para las atribuciones de conocimiento?; (b) ¿cómo influye de la cooperación epistémica, en el marco de la epistemología social, cuando se requiere atribuir conocimiento de manera legítima, a nivel inferior y superior?

En el siguiente apartado se exponen dos líneas principales por las que se entiende en qué consiste la cooperación epistémica, para luego enfocarse en cómo funciona en contextos de atribuciones intuitivas de conocimiento. En el apartado tercero, se revisará la cooperación epistémica en contextos exigentes destacando su aspecto social. Por último, se presentarán cuatro objeciones con sus respectivas respuestas.

---

<sup>10</sup> Para esto Daniel Kahneman, *Pensar rápido, pensar despacio* (Buenos Aires: Debate, 2023).



## La cooperación epistémica en nuestras atribuciones intuitivas de conocimiento

Cuando alguien coopera con otro, al no cuestionar los presupuestos epistémicos en su atribución de conocimiento, está aceptando que esa persona sabe lo que afirma, incluso si no está, en principio, de acuerdo con ella. Por ejemplo, si alguien dice “tengo dos manos”, otro sujeto podría cooperar con esa afirmación sin objetar que podría ser un cerebro en una cubeta o que podría estar siendo engañado por un genio maligno. En contextos de la vida cotidiana, los estándares de atribución de conocimiento son relativamente permisivos. Por ejemplo, cuando alguien entra a una sala de cine y dice “la sala está vacía”, se podría cooperar con esa afirmación al no cuestionarla presentando la evidencia de que hay butacas en la sala. Análogamente, si alguien dice: “en verano el sol sale más temprano”, se coopera con esa afirmación al no corregirla diciendo que es la Tierra la que realmente gira alrededor del sol. Sin embargo, estos ejemplos también muestran que, en ciertos ámbitos, resulta apropiado cuestionar los presupuestos de una atribución de conocimiento, pues se puede no cooperar volviendo más exigentes los estándares epistémicos. Cuando alguien dice: “la mesa es roja”, se puede cuestionar la veracidad de esa afirmación preguntando si es realmente roja o si es blanca, pero está iluminada con luces rojas, o si se trata de una mesa real o de un juguete, o es el invento de un genio maligno. En general, cuando se afirma: “conozco la respuesta a esta pregunta”, otro sujeto podría no cooperar cuestionando si realmente se sabe lo que dice y, por lo tanto, si se debe confiar en tal conocimiento solo exigiendo un mayor número de evidencias.

Siguiendo con la anterior argumentación, se pueden establecer dos direcciones elementales para entender cómo funciona la cooperación epistémica: (i) los miembros de una comunidad epistémica cooperan con las atribuciones de conocimiento de un sujeto *S*, cuando no cuestionan los presupuestos semánticos elementales que dan lugar a dichas atribuciones. Por ejemplo, si *S* afirma tener dos manos, otros miembros de la comunidad epistémica podrían cooperar con esa afirmación al no cuestionar si *S* es un cerebro en una cubeta o si está siendo engañado por un genio maligno. (ii) Un sujeto *S* sabe que *p*, si los miembros de la comunidad epistémica cooperan y aceptan implícita o explícitamente la atribución de conocimiento propuesta por *S*. Por ejemplo, si *S* afirma tener dos manos y otros miembros de la comunidad

epistémica aceptan esa afirmación sin cuestionarla, entonces se podría decir que *S* sabe que tiene dos manos.<sup>11</sup>

Aunque (i) como (ii) se refieren a lo mismo —la cooperación y aceptación de la comunidad epistémica en relación a las atribuciones de conocimiento de *S*—, no son iguales: (i) se enfoca en la cooperación de la comunidad epistémica en relación a la cuestión de los presupuestos semánticos elementales que hacen que podamos entendernos unos con otros, dando lugar a las atribuciones de conocimiento; mientras que (ii) simplemente señala la cooperación y aceptación de la comunidad epistémica en relación a la atribución de conocimiento propuesta por *S*. De modo que (i) no se dirige directamente al conocimiento como tal; mientras que (ii) sí lo hace, y plantea que se atribuye conocimiento de que *p*, cuando los miembros de la comunidad epistémica aceptan la afirmación de que *p* es el caso. No obstante, a pesar de las diferencias, lo que se sostendrá en este trabajo se corresponde con ambas acepciones.

Muy a grandes rasgos, el contextualismo puede ayudar a entender por qué algunas atribuciones de conocimiento pueden ser consideradas válidas en ciertos contextos, pero no en otros. Aunque hay muchos tipos de contextualismo epistémico,<sup>12</sup> quizás el más apropiado para explicar el fenómeno de la cooperación, sea el que proviene de Michael David Lewis y Blome-Tillman.<sup>13</sup> En efecto, según Lewis, el conocimiento de una proposición *p* depende de que se cumplan cada una de las posibilidades no eliminadas por la evidencia de *p*, en el que el cumplimiento se halla restringido a un dominio conversacional particular y a ciertas posibilidades de *no-p* que son ignoradas. Así, Lewis sugiere una serie de reglas para determinar si una posibilidad se ignora correctamente, incluida la *regla de la atención*: “una posibilidad que no se ignora es ipso facto que no se ignora correctamente”. Lo interesante es que Blome-Tillman modificó el punto de vista de Lewis, sugiriendo que la regla de atención de Lewis sea reemplazada por una regla de presuposición, la cual establece que, si una proposición *w* es compatible con las presuposiciones pragmáticas de los hablantes en un contexto *C*, entonces *w* no puede ser ignorada adecuadamente en *C*. Esta modificación se basa en la idea de las presuposiciones pragmáticas

<sup>11</sup> La primera dirección se podría expresar simplificada como:  $f(S, M, p) = \{1 \text{ si } M \text{ no cuestiona los presupuestos semánticos básicos que dan lugar a la atribución de conocimiento propuesta por } S, 0 \text{ en otro caso}\}$ . Mientras que la segunda afirmación se podría expresar matemáticamente como:  $g(S, M, p) = \{1 \text{ si los miembros de la comunidad epistémica (M) aceptan implícita o explícitamente la atribución de conocimiento propuesta por } S, 0 \text{ en otro caso}\}$ .

<sup>12</sup> Para una exposición detallada de los distintos tipos de contextualismo, consúltese el trabajo de Keith DeRose, *The Case for Contextualism: Knowledge, Skepticism, and Context, Vol. 1: Knowledge, Skepticism, and Context*, (Oxford: Oxford University Press, 2009).

<sup>13</sup> David Lewis, “Elusive Knowledge”, *Australasian Journal of Philosophy* 74, núm. 4 (1996): 549-567; Michael Blome-Tillman, “Knowledge and Presuppositions”, *Mind* 118, núm. 470 (2009): 241-294; Michael Blome-Tillman, *Knowledge & Presuppositions* (Oxford: Oxford University Press, 2014).

propuestas por la cooperación epistémica en la que las posibilidades compatibles con la creencia conversacional permisible en *C*, o con las presuposiciones pragmáticas de los hablantes en *C*, no pueden ser ignoradas, y pueden requerir, dependiendo del contexto, algún tipo de justificación especial o algún tipo de análisis más cuidadoso.

Cuando se sostiene que los estándares de atribución de conocimiento varían según el contexto y la comunidad epistémica en la que se realiza la atribución, esto significa que lo que se considera como conocimiento en un contexto o comunidad puede no serlo en otro, y viceversa. Por ejemplo, en un contexto académico, se espera que una afirmación sea respaldada con evidencia rigurosa y sea coherente con el conocimiento existente para ser considerada como una atribución de conocimiento. En cambio, en un contexto más casual o en la vida cotidiana, se puede considerar como atribución de conocimiento afirmaciones basadas en la intuición o el sentido común. En este sentido, la cooperación epistémica se refiere a la aceptación y al respeto de los estándares de atribución propios del contexto en el que se realiza. Dentro del marco de la epistemología social, la cooperación epistémica ocupa un lugar dentro de los tres ámbitos señalados por Alvin Goldman: la del agente doxástico individual, la del agente doxástico grupal y la epistemología social institucional.<sup>14</sup> El primero se enfocaría en cómo las atribuciones de conocimiento individuales se ven afectados por los factores e interacciones sociales en los que los sujetos cooperan afectando lo que la legitimidad y los criterios por los cuales algo se comporta como evidencia. El segundo ámbito, exploraría la forma en que los grupos desarrollan de manera conjunta atribuciones de conocimiento. Al analizar la cooperación epistémica como parte integral de los procesos internos en los grupos, se desentrañan las complejas dinámicas que influyen en la construcción colectiva de las evidencias. El tercer ámbito, la epistemología social institucional, se enfocaría en las estructuras más amplias de la cooperación que moldean la intersubjetividad en la creación y validación del conocimiento. Esto involucra tanto las normas y prácticas sociales arraigadas en las instituciones como las formas en que la cultura y el poder que influyen en la formación de consensos y desacuerdos dentro de la comunidad.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Alvin Goldman, "A Guide to Social Epistemology", en *Social Epistemology: Essential Readings*, 11-37, A. Goldman y D. Whitcomb (eds.) (Oxford: Oxford University Press, 2011), 14-20.

<sup>15</sup> Para ser más precisos las tres categorías de Goldman pueden sintetizarse de la siguiente manera: 1. Se explica cómo los agentes formadores de conocimiento deben responder a fuentes sociales de evidencia, tales como la evidencia del testimonio de otros. La segunda categoría, "agente doxástico colectivo social epistemología", se refiere a los agentes formadores de creencias colectivas, como los jurados y comités, que a su vez están constituidos por otros agentes; cómo deberían estos agentes colectivos legitimar sus atribuciones de conocimiento. La tercera categoría, "epistemología social orientada a instituciones", se refiere a toda la gama de sistemas sociales, tales como los de adjudicación legal, las resoluciones formales de casos emitidos por los tribunales, o sistemas de revisión por pares para investigación académica.

Lo dicho conduce a una implicación importante de la cooperación epistémica: tanto la atribución de conocimiento como su legitimidad son parte de un fenómeno social complejo. No es solo una cuestión de que una persona tenga acceso a información verdadera o tenga procesos mentales fiables, sino que también depende de la aceptación de esa información y procesos por parte de la comunidad epistémica a la que pertenece; lo que significa que el conocimiento no es la propiedad privada de un individuo, sino que es un producto de la interacción social. Esto tiene implicaciones importantes para la forma en que se evalúa y se promueve el conocimiento en distintos contextos. Por ejemplo, en el ámbito académico, la atribución de conocimiento puede depender de la aceptación de una teoría o de una serie de argumentos por parte de la comunidad científica, y no solo de su veracidad. En cambio, en el ámbito de la cotidianidad, no es necesaria tal aceptación, sino que su éxito depende de su utilidad y de la ausencia de rechazos o peligros potenciales. Así, las atribuciones de conocimiento se evalúan también sobre la base de criterios pragmáticos y no solamente epistémicos.

Además, la cooperación epistémica implica que las atribuciones de conocimiento no son entidades estáticas, sino que pueden cambiar a lo largo del tiempo y en diferentes contextos. Esto se debe a que la aceptación y el rechazo de cierta información o procesos mentales por parte de la comunidad epistémica pueden renovarse, lo que a su vez puede provocar correcciones en las atribuciones de conocimiento aceptadas, aunque esto resulta más complicado que suceda cuando las atribuciones son intuitivas. Por ejemplo, en el ámbito cotidiano los datos de la percepción y la intuición forman la base de las atribuciones de conocimiento. Pero cuando *S* va más allá de este ámbito, una herramienta para evitar errores consiste en recurrir a la reflexión teórica sobre el conocimiento, es decir, elevar el nivel de escrutinio y considerar más opciones. Justamente, los contextos exigentes van a la búsqueda de evidencias que no pueden ser fácilmente adquiridas de manera espontánea, sino que dependen de un proceso deliberado de investigación o indagación de la verdad o falsedad de una creencia. Los estándares elevados en cuanto a las atribuciones de conocimiento se deben a nuestra dependencia de los demás para adquirirlas. La competencia en materia de conocimiento no solo beneficia al individuo que la posee, sino también a la comunidad a la que pertenece. Debido a que el conocimiento es un bien colectivo, nuestros criterios de confiabilidad son más rigurosos que en otros campos.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Véase Ernest Sosa, *Judgment and Agency*, (Oxford: Oxford University Press, 2015), 168-192.

Un problema recurrente en este punto radica en si el fenómeno epistémico estudiado se apoya en su acceso a la verdad, o si se trata de un proceso de evaluación de la verdad. Es decir, al buscar un acceso a la verdad, se trata de un proceso de investigación y exploración con el objetivo de llegar a una comprensión más precisa y profunda del mundo. Este proceso puede incluir examinar diferentes perspectivas y considerar diferentes tipos de evidencia. En cambio, al evaluar proposiciones presentadas como verdaderas, se trata de determinar si una o un conjunto de afirmaciones son verdaderas con base en los conocimientos y evidencias disponibles. Esto puede incluir considerar la coherencia de las proposiciones con lo que ya se sabe sobre el tema, así como examinar metodológicamente la calidad y la fiabilidad de las fuentes de evidencias utilizadas para respaldar las afirmaciones. Buscar un acceso a la verdad ayuda a avanzar en nuestro conocimiento y comprensión de los hechos, mientras que evaluar proposiciones presentadas como verdaderas permite determinar qué creencias son confiables y utilizables en la descripción de los hechos o en nuestras acciones. La cooperación epistémica es necesaria en ambos proyectos, pues es sin cuestionar los supuestos que se presentan lo que hace que un sujeto pueda continuar con los procesos elementales para adscribir como verdaderas determinadas proposiciones. En este sentido, si no hubiera cooperación, todo el proceso iría en la dirección de resolver dudas escépticas elementales. De esta manera, las dudas escépticas no son vistas como la falta de conocimiento, sino como un límite en la atribución de conocimiento, si todo el tiempo se estuviera dedicando a resolver dudas escépticas elementales, no habría tiempo ni recursos disponibles para avanzar en el conocimiento de una manera más profunda y sistemática. Cuando el escepticismo se presenta como un obstáculo que limita la adquisición de conocimiento, entonces el sujeto abandona cualquier actitud de apertura y disponibilidad, tanto para considerar nuevas ideas y perspectivas, como para evaluar las que ya posee.

Volviendo a las atribuciones intuitivas de conocimiento, los miembros de una comunidad epistémica cooperan con las creencias de un sujeto  $S$  cuando no cuestionan los presupuestos semánticos elementales que dan lugar a dichas creencias. Es decir, si  $S$  afirma algo y los demás miembros de la comunidad aceptan esa afirmación sin cuestionarla, entonces se podría decir que se está admitiendo que  $S$  sabe lo que está afirmando. Dado que las atribuciones intuitivas son proposiciones que se forman de manera rápida, sin un procesamiento consciente y reflexivo de la información disponible, es posible que no podamos controlar el uso de dichas atribuciones, y que esto tenga como consecuencia que dichas atribuciones nos pueden conducir a cometer errores frecuentemente. Si las atribuciones están en línea con estas creencias

compartidas, entonces podría decirse que su aceptación no está reducida a ninguna otra evaluación que la que sucede por omisión. En otras palabras, los sujetos a menudo aceptan la atribución de conocimiento que se les hace sin cuestionarla de manera consciente, sin presentar dudas o generar incertidumbre sobre ella. De esta manera, la atribución intuitiva de conocimiento puede mantenerse, aún si es falsa o no correcta o el proceso de adquisición es poco fiable. Por ejemplo, respecto a las atribuciones perceptuales se ha postulado que, en ocasiones, un sujeto acepta sin cuestionamientos tales atribuciones, lo que puede deberse a una inclinación a aceptar las atribuciones intuitivas sin una evaluación crítica de ellas, e incluso sin que el humor o los estados afectivos sean una influencia para su aceptación.<sup>17</sup> Y, nuevamente, si un sujeto acepta las atribuciones intuitivas que se le hacen, entonces se podría decir que el miembro de la comunidad epistémica tiene una disposición cognitiva a considerar que este sujeto posee el conocimiento que afirma. De este modo, si *S* afirma que hay una mesa roja delante suyo y si esta afirmación es aceptada sin cuestionamientos por los demás miembros de la comunidad epistémica, entonces se puede afirmar que *S* sabe que hay una mesa roja delante suyo. Pero, si la mesa estuviera en un entorno de luces rojas, y se sostuviera que la mesa es blanca, pero está iluminada por luces rojas, entonces no habría cooperación epistémica con *S* y se abriría la discusión acerca del color real de la mesa —sin la iluminación roja—.

Un beneficio importante de la cooperación en las atribuciones intuitivas de conocimiento radica en que permite que ocupemos nuestro tiempo en cuestiones que realmente nos interesa: podemos ir por el mundo, pensando en otra cosa. Si uno está continuamente a la defensiva, queriendo verificar en todo momento lo que los otros dicen, no se podría pensar en otra cosa más que en la posibilidad de engaño o de error, lo que reduciría notablemente la eficacia y el placer de la vida en sociedad —y si suponemos que la vida en sociedad no es una carga, sino la oportunidad para conocer a otros, gozar de lo que son y de lo que ofrecen, entonces la cooperación epistémica tiene una ventaja fundamental—. Otro beneficio importante radica en que las atribuciones intuitivas constituyen un sistema de confianza. Los sujetos pueden depositar su confianza mutuamente, sin requerir un análisis exhaustivo o minucioso de la probabilidad de que estén expresando la verdad. Es decir, no hace falta verificar a cada momento lo que los otros afirman, ni su buena fe, basta con considerar sus afirmaciones como válidas y dignas de aceptación. Si todos saben intuitivamente que otras personas tienen

---

<sup>17</sup> Norbert Schwarz y Gerald Clore, “Mood, Misattribution, and Judgments of Well-Being: Informative and Directive Functions of Affective States”, *Journal of personality and social psychology* 45, núm. 3 (1983): 513-523.

conocimiento en situaciones como la mencionada en el ejemplo de la mesa roja, entonces unos pueden fiarse de otros, independientemente de si se ha profundizado o no en la probabilidad de que esas personas estén equivocadas. Este es un riesgo que todos estamos dispuestos a correr.

Ambos beneficios pueden ampliarse a una gama de casos que afectan no solo el trato directo con otros sujetos, sino también al establecimiento y al mantenimiento de las instituciones. Por ejemplo, en el caso del dinero o del mercado —es decir, de sistemas institucionalizados de confianza— no hace falta una verificación *ex ante* de las expectativas, ni una evaluación de las posibilidades reales de que esas instituciones funcionen o de que sean fraudulentas. Las atribuciones intuitivas del conocimiento funcionan como recursos institucionales para establecer confianza y generar expectativas respecto a la conducta y el estado epistémico de los otros. Nuevamente, en relación a la condición social de las prácticas epistémicas, el sistema de confianza institucionalizado es mucho más eficaz que una verificación de tipo bayesiano de las atribuciones.

En suma, la cooperación epistémica, aun en las intuitivas, se refiere a la colaboración entre individuos para alcanzar atribuciones compartidas. Esto se basa en la idea de que el conocimiento es construido colectivamente a través de la interacción y la falta de cuestionamientos de conjuntos de afirmaciones, como por ejemplo la capacidad de confiar en la percepción y juicios de los demás sobre el mundo que los rodea.

### **La cooperación epistémica en contextos exigentes**

La cooperación epistémica no solo es necesaria para establecer atribuciones intuitivas de conocimiento, sino también para operar en una comunidad epistémica exigente, para disfrutar de sus beneficios y limitaciones. Así, resulta preciso compartir las mismas expectativas acerca del conocimiento, de tal forma que sean comprendidas y seguidas por los sujetos que participan en el intercambio. Al mismo tiempo, la cooperación epistémica es imprescindible para evitar la distorsión de los procesos de intercambio de conocimiento. Si los participantes no tienen una comprensión compartida de los principios y reglas que rigen el intercambio, el resultado puede ser desigual o incluso conflictivo. La cooperación epistémica facilita la comprensión y respeto mutuo, así como el consenso necesario para el éxito de un proceso de atribuciones de conocimiento que rinda beneficios para todos los participantes de la comunidad epistémica. Si la cooperación también es necesaria para establecer una comunidad epistémica responsable y consciente de lo que se puede afirmar, entonces, no solo será

esencial para la vida social de los seres humanos, sino que también será fundamental para las instituciones que incluyan la presentación de evidencias. En efecto, para este tipo de organizaciones resulta imprescindible crear un ambiente epistémico sólido, dinámico y colaborativo en el que los miembros compartan supuestos y tengan una comprensión común de los principios y normas que rigen el intercambio de atribuciones de conocimiento. Por ejemplo, el uso de una terminología común, el intercambio de información y la verificación de las evidencias aportadas, así como la creación de un clima de confianza entre los participantes son productos del éxito de la cooperación epistémica.

Así, la meta de la cooperación radica, dicho a la manera de Richard Rorty, no en alcanzar una verdad objetiva y última, sino simplemente en “mantener la conversación” bajo determinados estándares epistémicos.<sup>18</sup> Dado que la noción de cooperación se refiere a cómo los sujetos trabajan juntos para adquirir, evaluar y compartir atribuciones de conocimientos, en contextos muy exigentes como el de las instituciones científicas, los aportes de los sujetos estarán regidos por las normas propias de la convivencia de cada disciplina. Incluso las voces disonantes, aquellos expertos que logran un cambio fundamental en la explicación científica, deberán seguir un mínimo de reglas que sean compartidas por sus pares con las que deben cooperar. La atribución de conocimientos en el contexto científico obedecerá, como se ha visto en los casos kuhnianos, a ciertas reglas generales —como por ejemplo los procedimientos técnicos establecidos y validados por los miembros de la comunidad, que se articulan en teorías y modelos ya aceptados—.

Si los miembros de una comunidad epistémica exigente cooperan con las creencias de *S* al no cuestionar los supuestos básicos que dan lugar a esas creencias, entonces la aceptación de *S* en esa comunidad epistémica se convierte en una forma de aceptación social. Esto significa que el grupo está de acuerdo en aceptar las creencias de *S* y no cuestionar los supuestos básicos que las respaldan, lo que permite una cooperación eficiente en el desarrollo y aplicación de la teoría. Por ejemplo, si los biólogos de principios del siglo XX hubieran adoptado una actitud cooperativa hacia el cambio de paradigma, en lugar de simplemente rechazar el modelo de la doble hélice de Watson y Crick, entonces probablemente habrían juzgado que las teorías del modelo de la doble hélice tenían más veracidad que las teorías de los modelos de moléculas de átomos (como el modelo de la molécula de Lysenko). Asimismo, como ha sostenido Bas Van Fraassen, la aceptación de una teoría tiene una dimensión pragmática, ya que implica un

---

<sup>18</sup> Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature*, (Princeton: Princeton University Press, 1979), 337-340.



compromiso para enfrentar cualquier fenómeno dentro del marco conceptual de la teoría.<sup>19</sup> Esto se ve reflejado en la estructura del lenguaje que utilizamos, ya que esta está determinada por las principales teorías que aceptamos. Por esta razón, los partidarios de una teoría deben hablar como si creyeran que es verdad. Sin embargo, somos flexibles en el uso del lenguaje y podemos tener suspensiones de creencia o de compromiso conceptual en diálogo con partidarios de teorías que no aceptamos. Si el compromiso con una teoría es profundo, entonces somos *cautivos* de las atribuciones de conocimiento que adoptamos.

La cooperación epistémica en ámbitos exigentes de atribuciones de conocimiento permite que sea efectiva lo que Philip Kitcher llamó “división del trabajo cognitivo”,<sup>20</sup> que a su vez implica cierta diversidad cognitiva. Así, la resolución de los debates científicos a menudo requiere la presentación pública y la aceptación de una línea de razonamiento que toma tiempo en desarrollarse. Y el proceso de elaboración de esta línea de razonamiento depende en gran medida de la presencia en la comunidad de personas dispuestas a trabajar y defender las perspectivas opuestas. De modo que se logra maximizar las capacidades individuales para resolver problemas cuya solución es demasiado compleja como para ser alcanzada por un sujeto aislado.<sup>21</sup> Incluso es posible que se establezcan regímenes de atribución diferentes en los que los elementos contenidos en ellos pueden variar entre comunidades. El trabajo epistémico, entendido como el proceso por el cual se adquiere, desarrolla y transmiten atribuciones de conocimiento, es una actividad que involucra a distintos sujetos con habilidades y roles particulares, que pueden contener ideas e influencias multidisciplinares. En este sentido, es esencial para el progreso cognitivo en ámbitos exigentes, tanto en el plano individual como en el de la comunidad en general, que se fomente la cooperación y el trabajo en equipo entre los miembros de una comunidad epistémica. Para lograrlo, es necesario cumplir con las normas de convivencia epistémica, las cuales promueven el diálogo crítico, la evaluación rigurosa de las teorías propuestas y el respeto a la diversidad de perspectivas. De otra manera, no sería posible alcanzar una división eficaz del trabajo cognitivo y se dificultaría la evaluación y el desarrollo

<sup>19</sup> Bas Van Fraassen, *The Scientific Image* (Oxford: Oxford University Press, 1980), 202.

<sup>20</sup> Philip Kitcher, “The Division of Cognitive Labor”, *The Journal of Philosophy* 87, núm. 1 (1990): 5-22. También en Philip Kitcher, *The Advancement of Science: Science without Legend, Objectivity without Illusions* (Oxford: Oxford University Press, 1993), 344.

<sup>21</sup> Asimismo, según Kitcher las distribuciones del esfuerzo cognitivo dentro de las comunidades científicas, presupone que esas comunidades son homogéneas en muchos aspectos importantes. Aunque haya miembros de diferentes grupos sociales que podrían recibir diferentes recompensas por defender diferentes teorías, “todos los miembros de una comunidad están motivados de manera similar: todos están manchados en una comunidad manchada, todos son puros en una comunidad pura, y todos asignan el mismo valor a la compensación entre crédito y verdad”; *cfr.* Kitcher, *The Advancement of Science*, 344; Michael Strevens, “The Role of the Priority Rule in Science”, *The Journal of Philosophy* 100, núm. 2 (2003): 55-79.

de las teorías propuestas. En este sentido, el trabajo epistémico se entiende como un proceso social en el cual se construyen y transmiten conocimientos a través de la interacción entre distintos actores y prácticas.<sup>22</sup>

Vale aclarar que la comunidad epistémica no se identifica con cualquier grupo que atribuya conocimiento bajo sus normas, sino solo con aquellos que tienen un impacto directo o indirecto. En efecto, para que exista evidencia, debe haber una comunidad que la acepte como tal. Un ejemplo fue el del oráculo de Delfos. Según la historia, el oráculo era infalible debido a la ambigüedad de sus consejos o predicciones, y había una fe ciega en él. Sin embargo, ¿era justificada esa fe? En el contexto de la Grecia clásica, la autoridad del oráculo se basaba en su aceptación popular, ya que no se cuestionaban los supuestos que lo hacían posible. Por lo tanto, en el contexto de la Grecia clásica, si  $S$  afirmara saber que  $p$  porque el oráculo se lo manifestó, la atribución de  $S$  no solo sería perfectamente racional, sino que también estaría justificada. Es posible que el oráculo sea fiable sobre  $p$  incluso si uno no sabe por qué lo es. Por eso, según la concepción fiabilista del conocimiento, simplemente ser fiable sobre  $p$  es suficiente para la atribución, ya que, si el reconocimiento de la fiabilidad de  $p$  fuera una condición adicional para la atribución, entonces deberíamos tener acceso intelectual y reflexivo a todos nuestros conocimientos. Y, por supuesto, esto no ocurre en el caso del oráculo. Así, la cooperación epistémica es relativa al contexto en el que se realiza la atribución, lo que significa que los estándares de evaluación pueden variar dependiendo de la situación y de las expectativas de la comunidad epistémica en la que se encuentra  $S$ . Nuevamente, es importante tener en cuenta que la atribución de conocimiento no es un proceso aislado, sino que se basa en la cooperación y el diálogo entre diferentes sujetos.

Ahora bien, por un lado, la cooperación epistémica puede ser vista como una forma de construir conocimiento de manera colectiva y evitar la dogmatización o la arbitrariedad en las atribuciones. Pero, por otro lado, también hace posible las burbujas epistémicas. Siguiendo a Thi Nguyen, una burbuja epistémica es una estructura epistémica social en la que algunas voces relevantes han sido excluidas por omisión. Las burbujas epistémicas pueden formarse sin mala intención, a través de procesos ordinarios de selección social y formación de comunidades — lo que supone la cooperación epistémica está haciendo cuando los sujetos se comunican entre sí—, pero también a través de la exclusión de determinados grupos o personas, o mediante la creación intencionada de entornos institucionales que llevan a los individuos a aceptar una

<sup>22</sup> Véase, por ejemplo, el ya clásico texto de Karin Knorr-Cetina, *The Manufacture of Knowledge. An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science* (Amsterdam: Pergamon Press, 1981), 82-90.

perspectiva como la única viable y bien argumentada.<sup>23</sup> Es decir, la cooperación epistémica puede conducir a burbujas epistémicas, si se produce un aislamiento de la comunidad de investigación o si se promueve una perspectiva particular de manera excesivamente dominante y se excluyen o ignoran otras perspectivas críticas. De la misma manera, operan los prejuicios, entendidos como estereotipos que pueden extenderse, pues una vez que se tiene una creencia prejuiciosa, puede ejercer una influencia sobre cómo se interpreta una nueva evidencia que habla en contra de esa creencia prejuiciosa. Puede ser que, debido a que ya se tiene la creencia prejuiciosa, se rechace la evidencia en su contra que de otro modo habría aceptado.<sup>24</sup> Así, las atribuciones de conocimiento también pueden estar sujetas a prejuicios extendidos producto de la cooperación, transformando la comunidad en una burbuja epistémica. La cooperación epistémica, que parece *prima facie* una forma de construir comunidades de conocimiento y de tomar decisiones cada vez más complejas, puede igualmente conducir a un dogmatismo colectivo, a una falsa homogeneidad y a una falta de autocritica.

Siguiendo con lo dicho, la cooperación epistémica, aunque es esencial para el desarrollo del conocimiento, también puede tener costos. Una forma de entender cómo se dan las prácticas y la cooperación en contextos donde prevalecen diferencias culturales es revisar cómo se definen los conceptos epistémicos clave y considerar si es necesario cuestionar su validez en otros contextos. Es más, esto resulta consistente con la propuesta de promover que los sistemas de conocimiento más robustos puedan incorporar el conocimiento de múltiples grupos —por ejemplo, como en determinados casos podría ocurrir con el indígena—,<sup>25</sup> y no solo de los estándares normativos de las ciencias modernas. Al primar lo colectivo por encima de lo individual, la cooperación epistémica puede transformar la naturaleza de las relaciones entre actores sociales, borrando las distinciones que tienen como objetivo la generación y distribución del conocimiento que se aplican entre grupos, entre contextos de producción de atribuciones y entre instituciones sociales.

<sup>23</sup> Thi Nguyen, “Echo chambers and epistemic bubbles”, *Episteme* 17, núm. 2 (2020): 141-161. Según Nguyen, las burbujas epistémicas no deben ser confundidas con las cámaras de ecos. Esta es una estructura epistémica social de la que otras voces relevantes han sido activamente excluidas y desacreditadas. Mientras que los miembros de las burbujas epistémicas carecen de información y argumentos relevantes, los de las cámaras de eco han sido llevados a desconfiar sistemáticamente de todas las fuentes externas. En las burbujas epistémicas no se escuchan otras voces; en las cámaras de eco, se socavan activamente otras voces.

<sup>24</sup> Véanse Andre Begby, “The Epistemology of Prejudice”, *Thought: A Journal of Philosophy* 2, núm. 2 (2013): 90-99; Andre Begby, *Prejudice: A study in non-ideal epistemology* (Oxford: Oxford University Press, 2021), 77-80.

<sup>25</sup> En John Briggs, “Indigenous Knowledge: A False Dawn for Development Theory and Practice?”. *Progress in Development Studies* 13, núm. 3 (2013): 231-243.

Por último, cabe mencionar que en ámbitos exageradamente exigentes como el filosófico, especialmente cuando se interponen dudas o desafíos escépticos, se produce el caso más extraño: los sujetos casi no cooperan unos con otros, de manera que resulta todavía más complicado encontrar atribuciones de conocimiento.

### **Cuatro objeciones posibles**

La idea de cooperación epistémica, elemental para entender las atribuciones de conocimiento tanto en ámbitos intuitivos como exigentes, puede ser confrontada con cuatro objeciones principales.

*Primera objeción:* la atribución del conocimiento —es decir, el informe de que un sujeto sabe que  $p$ — es posible debido a la participación activa o pasiva de interlocutores que aceptan y alientan dicha atribución. En los contextos donde la atribución es intuitiva los interlocutores no hacen ningún esfuerzo cognitivo por cooperar, aceptando sin mayor reflexión las afirmaciones de otros. De esta manera, resulta imposible separar la cooperación de la indolencia. Si la cooperación implica que uno no cuestione absolutamente todos los supuestos que conlleva una atribución intuitiva de conocimiento para suscribirla, entonces la cooperación epistémica podría dar lugar a una aceptación ciega de atribuciones de un sujeto sin cuestionar los presupuestos subyacentes, simplemente por ser indolentes. Por lo tanto, la idea de cooperación no resultará suficiente para garantizar que los sujetos no caigan en la comodidad de obtener conocimiento de manera espontánea a pesar de ser indolentes.

*Segunda objeción:* la idea de cooperación epistémica en las atribuciones intuitivas de conocimiento puede exacerbar el relativismo. Esto ocurre simplemente porque las intuiciones de uno pueden ser diferentes a las intuiciones de otros y, dado que no existe una norma más allá de la propia cooperación, entonces nada impide que los sujetos puedan asumir las atribuciones que crean pertinentes, con la misma legitimidad. De manera que esta situación facilita que algunos sujetos utilicen como apoyo de sus atribuciones una intuición poco racional o incluso peligrosa.

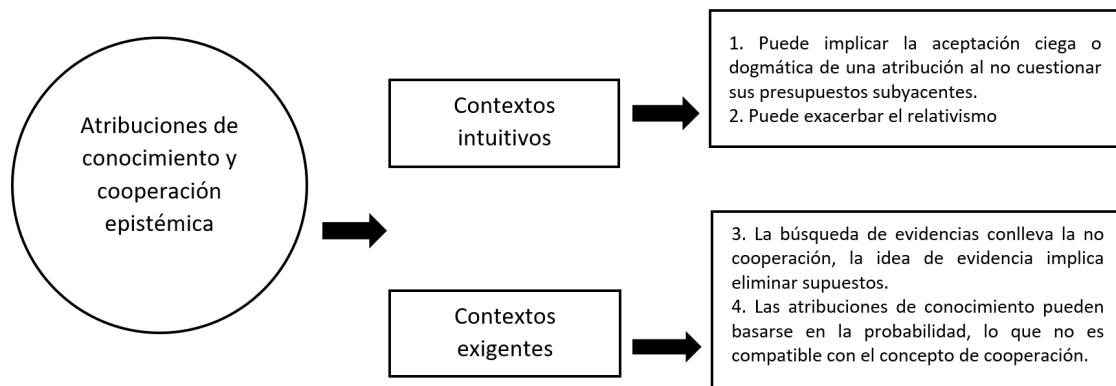
*Tercera objeción:* si los miembros de una comunidad epistémica cooperan con las atribuciones de S al no cuestionar los supuestos básicos que dan lugar a esas atribuciones, entonces en contextos exigentes deberá haber una comprensión compartida que permita establecer las evidencias necesarias para legitimar dichas atribuciones. No obstante, la búsqueda de evidencias conlleva la no cooperación, pues la misma idea de evidencia implica

eliminar supuestos. En efecto, cuando  $S$  tiene una evidencia  $E$  para una atribución  $A$ ,  $S$  elimina atribuciones posibles junto con los supuestos que conlleva. Así,  $E \Rightarrow \neg A$ , donde “ $\neg$ ” indica “ninguna de las opciones anteriores”, para lo que existen diferentes opciones. Por lo tanto, en contextos exigentes, no parece conveniente que se dé la cooperación, algo que resulta difícil de aceptar.

*Cuarta objeción:* en contextos exigentes, las atribuciones de conocimiento pueden basarse en la probabilidad cuando se realiza la predicción de un evento, o en la probabilidad de que la descripción sea verdadera. Para que la justificación de una creencia sea epistémica (frente a la meramente moral o prudencial), debe hacer que la verdad de la creencia probable. De modo que la cooperación epistémica se basará en una evaluación probabilística de los resultados de los procesos epistémicos, según el valor de la verdad de las descripciones que constituyen el resultado obtenido. No obstante, nada de esto ocurre en la idea de cooperación mencionada, la cual la probabilidad en las atribuciones de conocimiento a lo sumo podría quedar relegada a la aceptación de aquellas condiciones que la hacen posible y el posterior acuerdo para mantenerla como verdadera.

### Figura 1.

#### Objeciones



*Respuesta a la primera objeción:* la objeción sugiere la necesidad de algún tipo de esfuerzo para evaluar las atribuciones de conocimiento, con el fin de evitar aceptarlas ciegamente, impidiendo diferenciar entre indolencia y cooperación.<sup>26</sup> Sin embargo, esta posición implica un

<sup>26</sup> Esto puede ser compatible con las ideas de Ernest Sosa, *Reflective Knowledge: Apt Belief and Reflective Knowledge* (Oxford: Oxford University Press, 2009). Así, su versión de la epistemología de la virtud, la cual sostiene que el conocimiento es una creencia apta, es decir, precisa (verdadera) y hábil (fuera de la capacidad cognitiva). La relación entre precisión y habilidad es clave para comprender cómo el conocimiento puede ser un

escenario mucho peor: tanto la fiabilidad de nuestras percepciones como de nuestros recuerdos, que son fundamentales para la mayoría de nuestras creencias y conocimientos, podría ser cuestionada si consideramos que debemos evaluar todas las atribuciones de conocimiento de la misma manera. De hecho, esto podría conducir a un requisito de evaluación excesivo e inadmisibles, ya que gran cantidad de información que recibimos y la falta de evidencia de que toda esa información relevante para nuestra vida diaria se procesa adecuadamente sin necesidad de esfuerzo cognitivo. El esfuerzo queda así reservado a ámbitos o circunstancias en las que, dadas su atención, así lo requieren. De lo contrario, se socavaría nuestro acceso a la información y perdería el sustento sobre el que se construyen nuestras interacciones sociales. De la misma manera que si se trata de exigir demasiado para legitimar atribuciones de conocimiento, se corre el riesgo de caer en el escepticismo.

Importa aclarar que esto no significa que no haya fuentes de autoridad, sino que la autoridad no solo depende de la obediencia de los demás, sino también de su indolencia o falta de interés en cuestionarla. Siguiendo a Richard Foley y Richard Fumerton, los cánones de la racionalidad epistémica no deberían incluir el requisito de que las personas no sean indolentes con respecto a la recopilación de evidencias.<sup>27</sup> Con tal inclusión se consideraría erróneamente la irracionalidad práctica de *no ser curioso* o no tener suficientes incentivos para continuar buscando evidencias como un tipo específico de irracionalidad epistémica. La racionalidad se puede entender como un medio para alcanzar ciertos fines prácticos, y cuando se establecen esos fines también se adoptan los medios que parecen más confiables y eficaces para lograrlos. Sin embargo, cuando se trata de fines epistémicos, como la búsqueda de la verdad o de las evidencias correspondientes hay momentos que resulta necesario encontrar un equilibrio entre la confianza ciega, propios de las atribuciones intuitivas, y el excesivo intelectualismo. Si alguien cree que la fiabilidad o la confianza depositada en sus creencias son suficientes para atribuir conocimiento a sí mismo y a los demás, entonces esa persona tendría conocimiento de todo lo que le plazca, sin distinguir entre creencias y conocimiento verdadero. Por otro lado, si el conocimiento se basa únicamente en la fiabilidad de sus procesos, se corre el riesgo de caer en el dogmatismo. Finalmente, la cooperación es un fenómeno diferente a la indolencia, pues posee fines diferentes: una actitud indolente, incluso siendo práctica, no busca continuar la

---

logro cognitivo por parte del agente. No obstante, Sosa también incluye un tipo de conocimiento “animal”, distinto al conocimiento reflexivo, de segundo orden.

<sup>27</sup> Richard Foley y Richard Fumerton, “Epistemic indolence”, *Mind* 91, núm. 361 (1982): 38-56.

conversación, mientras que el objetivo de la cooperación, incluso siendo epistémica, radica en continuar con el proceso social del conocimiento

*Respuesta a la segunda objeción:* la objeción plantea que la hipótesis de la cooperación epistémica puede exacerbar el relativismo, ya que las atribuciones intuitivas de uno pueden ser diferentes a las de otros y no hay una norma objetiva para determinar cuáles son las correctas. Sin embargo, esto no necesariamente significa que la cooperación epistémica conduzca al relativismo. Si la cooperación epistémica puede promover el diálogo y el intercambio de ideas entre sujetos con diferentes perspectivas, entonces también permitirá evaluar y sopesar las intuiciones de cada sujeto y llegar a conclusiones más informadas o fundamentadas, siempre y cuando el contexto lo requiera. Además, la cooperación epistémica puede estar orientada por principios éticos y normas sociales que ayuden a garantizar que las atribuciones intuitivas sean razonables y no peligrosas, haciendo que la cooperación en las atribuciones intuitivas ayude a alcanzar una convergencia en relación con los objetivos que persigue la comunidad epistémica. En este sentido, los juicios morales pueden influir en las intuiciones que los sujetos tienen tanto en la psicología popular como en la cognición causal, figurando en el funcionamiento mismo de las competencias pragmáticas y epistémicas.<sup>28</sup> En suma, que haya cooperación epistémica no significa simplemente que se acepten todas las intuiciones de manera igualitaria, sino que —más allá de los acuerdos implícitos para continuar la conversación— puede conducir a procesos que buscan alcanzar consensos basados en argumentos y evidencias. Por ejemplo, un criterio que suele utilizarse es la coherencia con atribuciones de conocimiento firmemente establecidas. Tal criterio implica que la necesidad de adecuación para valorar la veracidad de una atribución y conlleva cierta convivencia entre diferentes intuiciones de conocimiento, reduciendo considerablemente la posibilidad de sucumbir al relativismo epistémico.

Por tanto, el contexto social y las relaciones interpersonales son aspectos clave para la cooperación epistémica, una plataforma para debatir y contrarrestar los efectos del dogmatismo. Sobre la base de este marco, se puede hacer frente a los argumentos de quien sostiene que las atribuciones intuitivas de conocimiento no son confiables, mostrando que, incluso con limitaciones, las intuiciones son la fuente principal de nuestras atribuciones de conocimiento sobre el mundo circundante.

*Respuesta a la tercera objeción:* a grandes rasgos, la objeción plantea que la cooperación epistémica en contextos exigentes puede entrar en conflicto con la búsqueda de

---

<sup>28</sup> Piénsese en el trabajo de Joshua Knobe, “Person as Scientist, Person as Moralist”, *Behavioral and Brain Sciences* 33, núm. 4 (2010): 315-329.

evidencias, ya que la misma idea de evidencia implica eliminar supuestos. No obstante, la cooperación epistémica y la búsqueda de evidencias no son mutuamente excluyentes, la cooperación epistémica no implica aceptar todas las atribuciones sin cuestionarlas, sino que, por el contrario, es la condición de posibilidad de los procesos críticos y evaluativos por el cual se analizan y juzgan las atribuciones en ámbitos exigentes. Mediante este proceso se busca alcanzar un consenso basado en argumentos y evidencias, más que en preferencias o sesgos, teniendo en cuenta que en la base de estos juicios críticos está la capacidad de quienes evalúan de hacerse cargo de su responsabilidad epistémica, es decir, que comprendan cómo la atribución que realizada puede afectar a otros. Nuevamente, si la cooperación epistémica también puede ayudar a la búsqueda de evidencias, es porque permite a los individuos compartir y discutir diferentes perspectivas y evidencias, lo que puede conducir a una comprensión más completa y precisa de la realidad. Para evitar los extremos, se ha sugerido la adopción de un enfoque epistémico conservador, que consiste en ser cautelosos y no aceptar nuevas creencias sin pruebas suficientes.<sup>29</sup> Resumidamente, la cooperación epistémica no es incompatible con la búsqueda de evidencias, sino que puede ser una herramienta valiosa en el proceso de adquisición del conocimiento, especialmente en contextos exigentes, donde se requiere una comprensión compartida y un consenso gracias al cual se puedan elaborar argumentos y considerar un algo “x” como evidencia.

*Respuesta a la cuarta objeción:* brevemente, esta objeción sostiene que, si la cooperación epistémica se basa en una evaluación probabilística de los resultados de los procesos epistémicos, entonces la hipótesis de la cooperación epistémica tendrá que funcionar como las condiciones de posibilidad de dicha probabilidad. Sin embargo, en el contexto exigente, sucedería lo contrario: la probabilidad de las atribuciones de conocimiento podría verse limitada por los acuerdos implícitos subyacentes. Ahora bien, si la racionalidad de una creencia se basase en la probabilidad de que dicha creencia sea verdadera, entonces esta probabilidad se determinará a partir de la fiabilidad de la fuente de la creencia y la coherencia de la creencia con nuestras demás creencias.<sup>30</sup> Asimismo, de usar cálculos de probabilidad

---

<sup>29</sup> Por ejemplo, Richard Foley, “Epistemic Conservatism”, *Philosophical Studies*, 1983: 165-182. También, Jonathan Kvanvig, “Conservatism and its Virtues”, *Synthese* 79 (1989): 143-163. En relación a lo que se viene afirmando, una de las virtudes del conservadurismo epistémico es que puede ayudar a prevenir la difusión de información falsa o poco fiable. Las atribuciones de conocimientos, al estar adheridas a otras firmemente establecidas, las personas y las comunidades pueden filtrar mejor la información poco confiable o inexacta. Además, el conservadurismo epistémico también puede ayudar a promover la estabilidad y las instituciones, proporcionando una comprensión compartida del mundo y un sentido de continuidad con el pasado.

<sup>30</sup> Por ejemplo, Richard Swinburne, *Epistemic justification* (Oxford: Oxford University Press, 2001), 56-74.

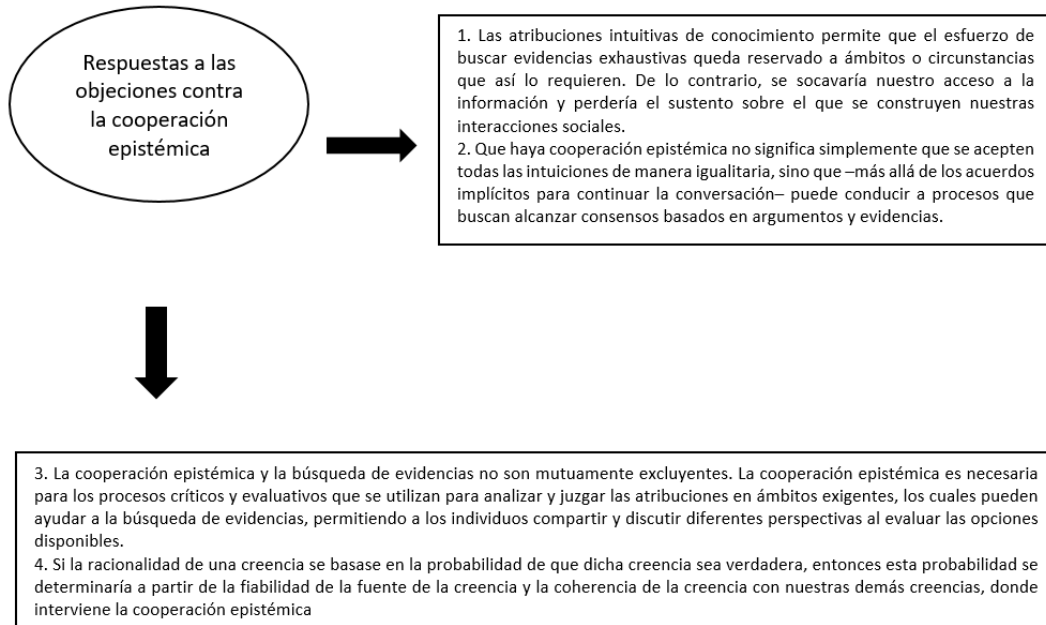


bayesiana para evaluar la fiabilidad de distintas fuentes de conocimiento, existiría el problema de que, sin el acuerdo epistémico, los sujetos no tendrían suficientes estímulos como para calcular probabilidades a de que la fuente de información sea creíble. Lo que permite tomar en cuenta tanto la fiabilidad de la fuente como la coherencia de la creencia con nuestras demás creencias y conocimientos, evitando así la justificación circular. El enfoque de utilizar cálculos de probabilidad bayesiana para evaluar la fiabilidad de las fuentes de conocimiento económico resulta de otros cálculos que dependen de la asignación de probabilidades a distintos eventos o creencias. Estas probabilidades pueden ser subjetivas y pueden variar de persona a persona, lo que puede llevar a resultados diferentes en distintos casos. Además, la probabilidad bayesiana no es adecuada para evaluar la fiabilidad de ciertas fuentes de conocimiento económico, como la percepción directa de los agentes poco informados sobre determinados escenarios. Lo que conduce a que la teoría bayesiana asuma que existe una única lógica de la inducción que se aplica a todos los problemas, aunque esto sea demasiado simplista y no tengamos una base de principios para identificar cuál es la lógica inductiva correcta en cada caso. Siguiendo a John Norton, en lugar de tener una única lógica de la inducción, puede sostenerse que las condiciones que rodean cada problema individual son determinantes de cuáles son las estrategias inductivas apropiadas.<sup>31</sup> Esto se debe a que la percepción o intuición de situaciones epistémicas es un proceso complejo y general que involucra la interpretación de patrones inductivos, de manera que no es posible asignar probabilidades *a priori*. En consecuencia, la teoría bayesiana no aborda adecuadamente el problema de la justificación circular en la adquisición del conocimiento. Aunque puede ser útil para evaluar la fiabilidad de las fuentes de conocimiento de manera más rigurosa, no proporciona una solución definitiva al problema de cómo justificar la fiabilidad de estas fuentes, sin recurrir a creencias previas que necesitan ser justificadas a su vez. Y justamente es esto mismo lo que hace valiosa la tesis de la cooperación epistémica, pues propone un medio de justificar la fiabilidad de nuestras fuentes de conocimiento sin caer en esta circularidad y así poder establecer probabilidades con base en la evidencia.

---

<sup>31</sup> John Norton, “Challenges to Bayesian confirmation theory”. Vol. VII, en *Handbook of the Philosophy of Science, Philosophy of Statistics*, 391-440, D. Gabbay, P. Thagard, J. Woods, S. Bandyopadhyay y M. Forster (eds.). Elsevier, 2011. Véase además Jan Sprenger y Stephan Hartmann, *Bayesian Philosophy of Science*, (Oxford: Oxford University Press, 2019).

Figura 2



## Conclusión

La hipótesis de la cooperación epistémica tiene varias implicaciones importantes. En primer lugar, implica que las atribuciones de conocimiento no es una empresa individual, sino social. Esto significa que el conocimiento no se puede entender completamente sin tener en cuenta la comunidad de personas que comparten y validan los supuestos subyacentes a ese conocimiento. Es decir, la cooperación epistémica sugiere que el conocimiento no se basa únicamente en la evidencia o en la razón, sino que también se basa en la confianza y las creencias compartidas por una comunidad epistémica.

Otra implicación importante de la cooperación epistémica es que el conocimiento no es estático, puede cambiar a medida que las personas comparten o evalúan nuevas atribuciones y evidencias. Esto significa que el conocimiento es un proceso continuo y dinámico en el que los sujetos están dispuestos tanto a cuestionar y revisar sus atribuciones como aceptar nuevas explicaciones y evidencias. En este sentido, la mera confianza no es suficiente para atribuir conocimiento, aunque sea un componente importante en el proceso de adquisición. También es necesario que haya cooperación entre los miembros de la comunidad epistémica para poder atribuir conocimiento de manera válida. Así, la idea de cooperación epistémica puede

entenderse como una parte de una teoría de la intersubjetividad, según la cual los agentes no pueden referirse al mundo más que en colaboración con otros sujetos y atribuyéndose mutuamente estados mentales. Esto entraña la necesidad de reconocer y respetar la diversidad de perspectivas sobre las atribuciones de conocimiento entre los miembros de una comunidad epistémica, lo que puede llevar a la adopción de nuevos marcos comunes de entendimiento.

La cooperación epistémica también implica que la atribución de conocimiento no es objetiva y puede variar según el contexto y las expectativas de la comunidad. Esto significa que lo que se considera conocimiento en una comunidad puede no ser considerado conocimiento en otra y que la atribución de conocimiento no siempre se basa en criterios objetivos. Así, la cooperación envuelve una cierta flexibilidad en los estándares de atribución de conocimiento. Esto significa que, en ciertas circunstancias, puede ser aceptable atribuir conocimiento a *S* sobre un tema, mientras que en otras circunstancias puede ser inaceptable. La flexibilidad se basa en que mientras que las atribuciones intuitivas implican espontaneidad, las atribuciones en ámbitos más exigentes y especializados implican contrastación de evidencias, claridad, además de paciencia, tiempo y esfuerzo intelectual.

En definitiva, la cooperación epistémica nos recuerda que la atribución de conocimiento no es un proceso individual, sino que depende de la cooperación por parte de otros sujetos y de la conformidad a ciertos estándares de evaluación preestablecidos. Así, los contextos conversacionales no solamente exigen estándares de coherencia y precisión, sino que también demandan una actividad conjunta de acuerdo con normas preestablecidas.

## Bibliografía

- Alston, William. *Beyond "Justification": Dimensions of Epistemic Evaluation*. Ithaca: Cornell University Press, 2005.
- Alston, William. "Epistemic Circularity". *Philosophy and Phenomenological Research* 47, núm. 1 (1986): 1-30.
- Begby, Endre. *Prejudice: A Study in Non-Ideal Epistemology*. Oxford: Oxford University Press, 2021.
- Begby, Endre. "The Epistemology of Prejudice". *Thought: A Journal of Philosophy* 2, núm. 2 (2013): 90-99.
- Bergmann, Michael. "Epistemic Circularity: Malignant and Benign". *Philosophy and Phenomenological Research* 69 (2004): 709-727.
- Bergmann, Michael. *Justification without Awareness: A Defense of Epistemic Externalism*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- Blome-Tillman, Michael. *Knowledge & Presuppositions*. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- Blome-Tillman, Michael. "Knowledge and Presuppositions". *Mind* 118, no. 470 (2009): 241–294.
- Briggs, John. "Indigenous knowledge: A false dawn for development theory and practice?" *Progress in Development Studies* 13, no. 3 (2013): 231-243.
- Cohen, Stewart. "Justification and Truth". *Philosophical Studies* 46 (1984): 279-295.
- Conee, Earl, y Richard Feldman. *Evidentialism: Essays in Epistemology*. Oxford: Clarendon Press, 2004.
- DeRose, Keith. *The Case for Contextualism: Knowledge, Skepticism, and Context, Vol. 1: Knowledge, Skepticism, and Context*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Dretske, Fred. *Perception, Knowledge and Belief: Selected Essays*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Foley, Richard. "Epistemic Conservatism". *Philosophical Studies*, 1983: 165-182.
- Foley, Richard, and Richard Fumerton. "Epistemic indolence". *Mind* 91, no. 361 (1982): 38-56.
- Fumerton, Richard. *Metaepistemology and Scepticism*. Maryland: Rowman and Littlefield, 1995.


- Godman, Alvin. "A Guide to Social Epistemology". En *Social Epistemology: Essential Readings*, 11-37, eds. A. Goldman y D. Whitcomb, Oxford: Oxford University Press, 2011.
- Kahneman, Daniel. *Pensar rapido, pensar despacio*. Buenos Aires: Debate, 2023.
- Kitcher, Philip. *The Advancement of Science: Science without Legend, Objectivity without Illusions*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Kitcher, Philip. "The Division of Cognitive Labor". *The Journal of Philosophy* 87, núm. 1 (1990): 5-22.
- Knobe, Joshua. "Person as Scientist, Person as Moralist". *Behavioral and Brain Sciences* 33, núm. 4 (2010): 315-329.
- Knorr-Cetina, Karin. *The Manufacture of Knowledge. An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*. Amsterdam: Pergamon Press, 1981.
- Kvanvig, Jonathan. "Conservatism and its Virtues". *Synthese* 79 (1989): 143-163.
- Lewis, David. "Elusive Knowledge". *Australasian Journal of Philosophy* 74, núm. 4 (1996): 549-567.
- Lycan, William, G. *Judgement and Justification*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- McCain, Kevin. *Evidentialism and Epistemic Justification*. London: Routledge, 2014.
- Nguyen, Thi. "Echo Chambers and Epistemic Bubbles". *Episteme* 17, núm. 2 (2020): 141-161.
- Norton, John. *Challenges to Bayesian Confirmation Theory*. Vol. VII, in *In Handbook of the Philosophy of Science, Philosophy of Statistics*, edited by D. Gabbay, P. Thagard, J. Woods, S. Bandyopadhyay y M. Forster, 391-440. Elsevier, 2011.
- Poston, Ted. *Reason and Explanation: A Defense of Explanatory Coherentism*. London: Palgrave MacMillan, 2014.
- Pritchard, Duncan. *Epistemic Luck*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Rorty, Richard. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press, 1979.
- Schwarz, Norbert, y Gerald Clore. "Mood, Misattribution, and Judgments of Well-Being: Informative and Directive Functions of Affective States". *Journal of personality and social psychology* 45, núm. 3 (1983): 513-523.
- Sosa, Ernest. *Judgment and Agency*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- Sosa, Ernest. *Reflective Knowledge: Apt Belief and Reflective Knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

- Sprenger, Jan, y Stephan Hartmann. *Bayesian Philosophy of Science*. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- Strevens, Michael. "The Role of the Priority Rule in Science". *The Journal of Philosophy* 100, núm. 2 (2003): 55-79.
- Swinburne, Richard. *Epistemic justification*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Van Fraassen, Bas. *The Scientific Image*. Oxford: Oxford University Press, 1980.
- Worsnip, Alex. "The Conflict of Evidence and Coherence". *Philosophy and Phenomenological Research* 96, núm. 1 (2018): 3-44.

## Relevancia de los *Ejercicios espirituales* ignacianos como herramienta para el desarrollo humano desde la teoría maslowiana de la autorrealización

### Relevance of the Ignatian *Spiritual Exercises* as a Tool for Human Development from the Maslow's Theory of Self-Actualization

Ángel González Caballero, Universidad La Salle Bajío, México

 <https://orcid.org/0009-0008-5499-676X>

 [angelgonzalez@lasallistas.org.mx](mailto:angelgonzalez@lasallistas.org.mx)



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.647>

**Resumen.** Aristóteles dijo: “El fin supremo del hombre es la felicidad”. Toda la gente está buscando la felicidad, y a lo largo de la historia de la humanidad han surgido distintas propuestas que aspiran a lograr esta meta. Hace dos mil años, en la región de Palestina-Israel vivió Jesús de Nazaret, quien con su vida y doctrina propone un camino de plenitud humana. De todos sus seguidores, entre los siglos XV y XVI en el País Vasco destaca san Ignacio de Loyola, cuya espiritualidad surgida a raíz de una “experiencia cumbre” en Pamplona aún es seguida y vivida por miles de personas en todo el mundo. Los Ejercicios Espirituales, desarrollados entre 1521 y 1548, son el “itinerario” en el que Íñigo López de Loyola descubrió a Dios, y fue trabajando su sentido de vida y algunos otros elementos que bien le valen ser llamado “persona autorrealizada”, según la definición y estudios que, casi 400 años después, en América, desarrolló y publicó el psicólogo Abraham H. Maslow, dándole base a la Psicología Humanista. A lo largo de esta investigación se hará un análisis hermenéutico entre los escritos de Ignacio de Loyola y los de Maslow para establecer qué elementos tienen en común, y así contextualizar y actualizar la propuesta ignaciana, que no es otra más que el seguimiento radical de Jesús de Nazaret, arquetipo de la “eterna autorrealización”.

**Palabras clave:** psicología, espiritualidad, autorrealización, desarrollo humano, ejercicios espirituales, ignaciano.

**Abstract.** Aristotle said: “The supreme goal of man is happiness”. All people are looking for happiness, and throughout the history of humanity, different proposals have emerged that pretend to achieve this goal. Two thousand years ago, Jesus of Nazareth lived in the region of Palestine and Israel, who with his life and doctrine has proposed a path of human fulfillment. Among his followers, between the 15th and 16th centuries, in the Basque Country lived saint Ignatius of Loyola, whose spirituality originated from a “peak experience” in Pamplona is still followed and lived by thousands of people around the world. The Spiritual Exercises, developed between 1521 and 1548, are the “itinerary” in which Íñigo López de Loyola discovered God, and he developed his purpose of life and some other elements that may let us call him a “self-realized person”, according to the definition and studies that, almost four hundred years later in America were developed and published by the psychologist Abraham H. Maslow, providing the basis for Humanist Psychology. Throughout this research, a hermeneutical analysis will be made between the writings of Saint Ignatius of Loyola and those of Maslow to establish what elements they have in common, and thus contextualize and update the Ignatian proposal, which is none other than a radical follow-up of Jesus of Nazareth, archetype of the “eternal self-actualization”.

**Keywords:** Psychology, spirituality, self-actualization, Human Development, Spiritual Exercises, Ignatian.

**Cómo citar:** González Caballero, A. (2024). Relevancia de los *Ejercicios espirituales* ignacianos como herramienta para el desarrollo humano desde la teoría maslowiana de la autorrealización. *EN-CLAVES del Pensamiento*, 0(35), 211-237. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.647>

## Introducción

Durante los años sesenta y setenta del siglo XX en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México se formularon propuestas para la promoción del desarrollo humano en México, cuyo origen se reconoce en la psicología humanista de Abraham H. Maslow (1970), en los estudios sobre la persona de Gordon Allport (1955), en el enfoque centrado en la persona de Carl Rogers (1961), y en otros planteamientos humanistas de la psicología y de la antropología evolutiva de Pierre Teilhard de Chardin (1974), como lo explica el doctor Juan Lafarga Corona,<sup>1</sup> iniciador del movimiento en México.

Destacan así dos personajes: Teilhard de Chardin (1881-1955) y el propio Juan Lafarga (1930-2015) ambos miembros de la Compañía de Jesús, orden religiosa fundada en Roma, Italia, en 1540 por Íñigo López de Loyola, a quien la Iglesia católica reconoce como San Ignacio de Loyola.

Considerando esta casualidad de Lafarga en tanto psicólogo y jesuita, los *Ejercicios espirituales* (en adelante, *EE* o simplemente *Ejercicios*)<sup>2</sup> desarrollados por Ignacio de Loyola parecen ser un punto de encuentro simbólico entre prácticas religiosas y desarrollo humano.

Con este punto de partida, se pretende hacer un análisis de los *Ejercicios* desde la propuesta de Abraham H. Maslow, de manera que sea posible percibir cuáles elementos o dimensiones de autorrealización propuestos por él se hallan presentes en el texto ignaciano, de manera que pudieran permitir o no considerarlos como una herramienta de facilitación para el desarrollo humano con una base ética y científica.

### *Antecedentes científicos*

Maslow dijo que la necesidad de “ser auténticos con la propia naturaleza” es la definición de la necesidad de autorrealización. Y lo enfatiza: “Lo que los humanos pueden ser, es lo que deben

<sup>1</sup> Juan Lafarga Corona, “¿Qué es el Desarrollo Humano en México? Origen y proyecciones”, en *Cuadernos de Difusión 3* (México: Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano, 2010), 14.

<sup>2</sup> San Ignacio de Loyola, *Ejercicios espirituales* (México: Societas Librorum, Buena Prensa, 2020).

Aunque fueron publicados en 1548, todos los textos de los Ejercicios están tomados del texto modernizado por el padre Manuel Iglesias, SJ, y editados en México en 2020 por la Obra Nacional de la Buena Prensa.



ser”.<sup>3</sup> En el mismo texto, afirma que el término fue propuesto primero por Kurt Goldstein en 1939, refiriéndolo como un deseo de autosatisfacción, es decir, una tendencia de hacer realidad lo que se es en potencia: “Llegar a ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser”.<sup>4</sup>

Por su parte, los *Ejercicios espirituales*, que fueron desarrollados por Ignacio de Loyola desde 1521, en que a raíz de una herida sufrida en la pierna durante la Batalla de Pamplona inició su proceso de conversión, hasta su aprobación y publicación en 1548, han sido analizados ampliamente desde el punto de vista psicológico, sobre todo en cuanto a sus beneficios. El Dr. Pablo Lamarthée, psicólogo y también jesuita, afirma que “sin pretenderlo directamente, la oración ignaciana brinda algunos beneficios psico higiénicos. [...] tienen un efecto psicoterapéutico [...] se advierte una mayor integración personal, se asumen nuevas decisiones, aparecen proyectos renovados, aumenta la armonía personal, la seguridad y la capacidad del goce”.<sup>5</sup>

En 2017, la Universidad Thomas Jefferson<sup>6</sup> en Filadelfia, Pensilvania, publicó un estudio en el que participaron 14 personas de entre 24 y 76 años, que vivieron los *Ejercicios* en un formato de retiro de ocho días, en silencio, introspección y oración, acompañados de una Celebración Eucarística y una sesión diaria de acompañamiento por el director de los *Ejercicios*. Se observó que la dopamina y la serotonina en el cerebro sufrieron cambios positivos durante esos días, desencadenando otra serie de cambios físicos igualmente positivos.

Entre el universo de autores que también se han aproximado a los *Ejercicios* desde la perspectiva psicológica se encuentra Juan Roig Gironella, que dice:

Cualquier buen Director de *Ejercicios* sabe que, si el ejercitante los hace bien, sale de ellos con paz de corazón, con calma de espíritu, con cierta sensación de seguridad en su vida, con una alegría íntima (no la exterior y bullanguera) quizás nunca experimentada anteriormente, la cual en los casos más favorables puede darle una sensación como de felicidad. Ahora bien, todo esto redunda favorablemente sobre la misma salud psíquica.<sup>7</sup>

Sin embargo, si bien en la literatura científica se encuentran estudios que relacionan la espiritualidad, abordada desde distintas ópticas tanto religiosas como agnósticas y también de

<sup>3</sup> Abraham H. Maslow, *Motivación y personalidad* (Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 1991), 32.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Pablo Lamarthée Estrade, “Aportaciones de los Ejercicios Espirituales Ignacianos a la Psicología”, en *Conferencia de Provinciales Jesuitas en América Latina y el Caribe*, 10 de febrero, 2022. <https://jesuitas.lat/noticias/16-nivel-3/7175-aportaciones-de-los-ee-ignacianos-a-la-psicologia>.

<sup>6</sup> Thomas Jefferson University. “Spiritual retreats change feel-good chemical systems in the brain: Changes may prime the brain for spiritual experiences”, en *ScienceDaily*. 23 de marzo, 2017 <https://www.sciencedaily.com/releases/2017/03/170323083623.htm>.

<sup>7</sup> Juan Roig Gironella, “Un tema de psicología religiosa: los Ejercicios Espirituales examinados como factor de higiene mental”, en *Espíritu: Cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana* 60, núm. 1 (1969): 152-153.

tradiciones orientales, con la autorrealización y el desarrollo humano, no se encuentran trabajos que relacionen directamente los *Ejercicios* de Ignacio de Loyola con la autorrealización según la propuesta de Maslow, por lo que este trabajo es original al respecto.

### *Marco contextual*

Se observa un fenómeno creciente en el que muchas personas prefieren las *alternativas* en diferentes disciplinas científicas, y el caso de la psicología y el desarrollo humano no es la excepción. Empiezan a abundar *coaches* y otros *terapeutas* que mezclando elementos esotéricos y mágicos con algo de psicología ofrecen como *terapias* el Eneagrama, la Numerología, el Tarot, la Astrología, las Flores de Bach, por mencionar algunas; y algo de *medicina y rituales ancestrales* (limpias, temazcales, ayahuasca, por ejemplo), todas pseudociencias que, como afirma Lifshitz, no resisten un análisis metodológico serio,<sup>8</sup> y aun así llegan a abordar cuestiones psicológicas con poco o ningún entrenamiento formal para ello. Incluso han surgido *instituciones* (como el Instituto Mexicano de Numerología) que le dan una pretensión de formalidad y científicidad, y hasta de *valor curricular*. Si en estas terapias se dan algunos resultados positivos, son más atribuibles al ámbito de la autosugestión que de un procedimiento real y cuantificable, es decir, un ‘efecto placebo’.

En el ámbito religioso sucede algo semejante. De acuerdo con el informe provisional que en febrero de 2003 presentaron el Pontificio Consejo de la Cultura y el Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso,

el atractivo que ejerce la religiosidad de la ‘Nueva Era’ sobre algunos cristianos puede deberse en parte a una falta de atención seria por parte de las propias comunidades cristianas respecto a temas que, en realidad, son elementos integrantes de la síntesis católica. Tales son, por ejemplo, la importancia de la dimensión espiritual del hombre, integrada en el conjunto de su existencia, la búsqueda del sentido de la vida, la vinculación entre los seres humanos y el resto de la creación, el deseo de una transformación personal y social, y el rechazo de una visión racionalista y materialista de la humanidad.<sup>9</sup>

Si se habla de ‘pseudoterapias’, debe reconocerse que muchas personas bien intencionadas pretenden resolver problemas psicológicos y de desarrollo personal acudiendo a la oración, a devociones, a retiros, bajo la dirección de ministros religiosos y laicos comprometidos en

<sup>8</sup> Alberto Lifshitz, “La pseudociencia y los falsos investigadores”, *Medicina Interna de México* 33, núm. 4 (2017): 440. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0186-48662017000400439&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-48662017000400439&lng=es&nrm=iso).

<sup>9</sup> Pontificio Consejo para la Cultura y Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso, *Jesucristo, portador del agua de la vida: una reflexión cristiana sobre la nueva era*, Ciudad del Vaticano: 2003.

movimientos eclesiales, que participan de buena fe, pero sin una formación profesional adecuada. Al respecto, el propio Lafarga reconocía que

la misma dirección espiritual, practicada en círculos religiosos, estaba plagada de elementos de persuasión, de guía y hasta de manipulación a través de la culpa. Resulta interesante que, hasta la propuesta espiritual emanada de los ejercicios de San Ignacio, que son liberadores en la búsqueda individual o comunitaria que se da en el campo del espíritu, adolecía de consejos, orientaciones y guías prefabricadas por el que conducía la experiencia.<sup>10</sup>

Más de medio siglo de experiencia e investigación demuestra que las propuestas del desarrollo humano iniciadas por Lafarga cuentan con el sustento científico y psicológico necesario para dotar tanto a la psicoterapia humanista como a la facilitación para el desarrollo humano una base y un entrenamiento formal para promover, ayudar a conservar, y hasta a recuperar la salud, física y mental.

## La Psicología Humanista

La Psicología Humanista, que en la actualidad es reconocida como la tercera fuerza de la psicología, nace en el contexto de una humanidad convulsionada durante y después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), y forzada a verse dividida en dos bandos, viviendo un constante enfrentamiento ideológico, político, económico, y social en el que muchas personas desarrollaron problemas psicológicos y existenciales, y entre ellas surgieron quienes buscaron tanto en la religión como en la filosofía y la psicología una respuesta más allá de lo que se tenía disponible.

Maslow nació el 1 de abril de 1908 en Nueva York, Estados Unidos, como el mayor de siete hermanos, hijos de una pareja de judíos rusos que emigraron desde Kiev, en la actual Ucrania. En su relación biográfica, Celedonio Castanedo refiere que el propio Maslow en sus memorias “cree que fue un milagro que no estuviese insano, dado que su madre padecía esquizofrenia”,<sup>11</sup> y se describe a sí mismo como “sumamente neurótico, tímido, nervioso, depresivo, desdichado, solitario, y retroreflector”.<sup>12</sup> Se inscribió en la Universidad de Wisconsin, y ahí recibió la licenciatura en Psicología en 1930, la maestría en Psicología un año después, y finalmente el doctorado en Psicología en 1934.

<sup>10</sup> Lafarga, *¿Qué es el...?*, 13.

<sup>11</sup> Celedonio Castanedo, *Psicología humanística norteamericana* (México: Herder, 2008), 46.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

Entrevistado en 1968 por Willard B. Frick, Maslow reconoce que los intereses humanistas formaron una parte muy importante de la razón por la que se dedicó a la psicología. Afirmaba, en primera persona, que “existe la tradición judía de lo utópico y lo épico y yo aspiraba con gran decisión al progreso de la humanidad”.<sup>13</sup> Originalmente, le parecía que el conductismo, en particular el trabajo de John B. Watson, era un programa para el humanismo, y cuando comprobó que no funcionaba así, se sintió desencantado.<sup>14</sup> Entonces, la Psicología Humanista que desarrolla Maslow incluye una estructura metodológica, teórica, y filosófica más amplia, que abarca toda la psicología positivista. Enfatiza cualidades como la *elección*, la *creatividad*, la *valoración*, y la *autorrealización*. Esta última, cúspide de la “Jerarquía de Necesidades”,<sup>15</sup> da pie a una *cuarta fuerza*, la Psicología Transpersonal, que estudia los estados alterados de conciencia que van más allá de la vigilia y el sueño, y aporta un énfasis especial en estados superiores que dan lugar a experiencias cósmicas, que hace una síntesis entre la Psicología oriental y occidental.<sup>16</sup>

La Psicología Humanista tiene una base filosófica en el existencialismo y la fenomenología. Según Nicole Diesbach, “los puntos centrales de la psicología humanista hacen énfasis en la experiencia consciente, la creencia en el comportamiento y la totalidad de la naturaleza humana”.<sup>17</sup>

Aunque para el objetivo del presente trabajo es útil conocer a Maslow, debe reconocerse que no es el único, aunque sí el más importante, “fundador” de la corriente humanista de la Psicología. En adición a los autores ya mencionados, se deben identificar también los trabajos de Rollo R. May (1909-1994), James Bugental (1915-2008); y se reconocen los aportes de la Logoterapia desarrollada por Viktor E. Frankl (1905-1997) y el Movimiento Gestalt de Fritz (1893-1970) y Laura Perls (1905-1990).

El concepto ‘humanista’ destaca el valor del hombre frente al resto de las realidades, reivindica los valores, y aplica el pensamiento de la antigua Grecia, del Renacimiento, un poco

<sup>13</sup> Willard B. Frick, *Psicología humanística: entrevistas con Maslow, Murphy, y Rogers* (Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1973), 27.

<sup>14</sup> *Ibid.*, 28. Al respecto, Nicole Diesbach, citando a Duane y Sydney Schultz, dice que la psicología humanista emergió como un reflejo de la inquietud y la tendencia a la disidencia expresada en los años sesenta por los jóvenes contra los aspectos mecanicistas y materialistas de la cultura occidental contemporánea. El desencanto del conductismo era por verlo no como *ahumano* sino *inhumano*. Por ello, se resistieron a percibir a los seres humanos como animales que funcionan únicamente de una manera determinista, en respuesta al medio ambiente, o a las experiencias de la niñez Nicole Diesbach, *Psicología para el nuevo milenio* (México: Editorial Yug, 2003), 58.

<sup>15</sup> La *Jerarquía de necesidades* se explicará más adelante.

<sup>16</sup> Víctor Mainou y Abad y Esperanza Lozoya Meza, *Gigantes de la Psicología Humanista: para una Educación Integral*. (México: Compañía Editorial Impresora y Distribuidora, 2012), 29.

<sup>17</sup> Diesbach, *Psicología para el...*, p. 57.

del Materialismo Histórico de Marx, y de autores existencialistas como Søren Kierkegaard (1813-1855), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) y Albert Camus (1913-1960).

El punto de vista holístico que aporta la filosofía existencialista permite eludir la dicotomización de la persona, incluyendo las oposiciones tradicionales entre mente y cuerpo, razón y emoción, o consciencia e inconsciencia, y hace posible entenderla en términos de una compleja relación interaccional intrínseca. La persona es entonces entendida como una totalidad organizada y como una unidad configurada que no puede ser reducida a la simple suma de sus partes.

Finalmente, la Psicología Humanista, desde el ‘enfoque centrado en la persona’ propuesto por Carl Rogers, tiene su punto de partida en sujetos psicológicamente sanos, es decir, se concentra en lo positivo que tiene el individuo para alcanzar su mayor potencial, o, como lo describe Maslow, su ‘autorrealización’, lo que también ha hecho que se le dé el nombre de ‘movimiento del potencial humano’.

### **El desarrollo humano en México**

La evolución del desarrollo humano en México es obra de muchas personas, pero todas reconocen como el iniciador a una sola: el doctor Juan Lafarga Corona. Nació en México el 31 de marzo de 1930. Ingresó a la Compañía de Jesús, donde se ordenó como sacerdote. Obtuvo los grados de Maestría y Doctorado en Psicología Clínica de la Universidad de Loyola, en Chicago, y del Instituto Neuropsiquiátrico de la Universidad de Illinois, ambas en Estados Unidos.<sup>18</sup> Falleció el 20 de noviembre de 2015.

La Psicología, en tanto disciplina científica y profesional, se encontraba en un momento de gran auge en México. Cuando Lafarga regresa al país después de su entrenamiento de posgrado, detecta que la psicoterapia, como rama de la Psicología, era patrimonio propio de médicos y psiquiatras entrenados en psicoanálisis, pero no en Psicología. Eran ellos los encargados de enseñar a los psicólogos los procesos psicoterapéuticos, en una praxis que Lafarga describe como “mostrar ‘la tierra prometida’”<sup>19</sup> recordándoles que era algo que nunca podrían hacer sin tener antes un grado de doctor. Lógicamente, las propuestas humanistas, como

<sup>18</sup> Sociedad Mexicana de Psicología, A.C., “Una vida dedicada al Desarrollo Humano”, *Revista Mexicana de Psicología* 33, núm. 1. (2016): 5-6.

<sup>19</sup> Lafarga, *¿Qué es el...?*, 12. Hace la analogía con el episodio bíblico en el que Moisés, conduciendo al pueblo hebreo por el desierto, únicamente contempló “La Tierra Prometida”, sin entrar nunca en ella (Deut 32, 49).

la promoción de la salud, eran mínimamente conocidas, y percibidas como algo superficial, secundario, y generaban desconfianza en su práctica.

Es en ese contexto académico y profesional que surgen las propuestas para la promoción del desarrollo humano en México en la Universidad Iberoamericana, en la Ciudad de México, y poco después en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, en Guadalajara, Jalisco, ambas instituciones de educación superior confiadas a la Compañía de Jesús, como ya fue antes descrito, y no sólo como un movimiento, sino como un enfoque nuevo para la licenciatura en Psicología así como el primer programa de posgrado en el país enfocado a la facilitación para el desarrollo humano.

En el año 2006, el Dr. Lafarga fundó el Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano (INIDH) para impulsar la investigación dentro y fuera de los institutos y universidades que ofrecen programas de formación en desarrollo humano,<sup>20</sup> como es el caso de la Universidad La Salle Bajío, en la ciudad de León, Guanajuato, que imparte el programa de Maestría desde el año de 2005.

Gracias a estos movimientos de investigación, práctica, y docencia se ha ido definiendo el desarrollo humano “como una filosofía del hombre, de la sociedad y de las relaciones interpersonales que pone énfasis en la vida, en la salud y en la autodeterminación”,<sup>21</sup> y “que puede aplicarse a cualquier conocimiento sistematizado y a cualquier acción encaminada a promover la salud, el bienestar, y la evolución de la persona humana, individualmente considerada, y de sus grupos”.<sup>22</sup>

### Las necesidades en la teoría maslowiana

Al realizar sus estudios, Maslow entendió que la conducta, tanto humana como animal, no es producto de una programación premeditada o preestablecida, en la que fuera posible responder como máquinas, y ese fue el punto de quiebre para iniciar su *movimiento* e inspirarse en la frase del sofista griego Protágoras de Abdera que dice que “el hombre es la medida de todas las cosas”.<sup>23</sup>

<sup>20</sup> Sociedad Mexicana de Psicología, *Una vida...*, 6.

<sup>21</sup> Lafarga, *¿Qué es el...*, 15.

<sup>22</sup> *Ibid.*, 11.

<sup>23</sup> Aristóteles menciona a Protágoras en su *Metafísica*. Cita tomada de Lorena Rojas Parma, “Protágoras y el significado de aisthesis”, *Revista de filosofía* 71, (2015): 137. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602015000100011>.

En 1943, en un ensayo que tituló “Una teoría de la motivación humana” integra una síntesis que denomina ‘teoría holístico-dinámica’, que “se halla en la tradición funcionalista de James Dewey y se funde con el holismo de Wertheimer, Goldstein, y la psicología de la Gestalt, y con el dinamismo de Freud, Horney, Reich, Jung, y Adler”.<sup>24</sup>

Esta teoría ha sido esquematizada en una pirámide, estableciendo una jerarquía (figura 1). Se clasifica la motivación según los fines o necesidades fundamentales, ya que “permanecen constantes”<sup>25</sup> y que son principalmente inconscientes.

**Figura 1.** Jerarquización de las necesidades según Abraham Maslow, como las explica en “Una teoría de la motivación humana” (1943)



Los primeros cuatro niveles de la jerarquía se entienden como una motivación para satisfacer la sensación de falta o deficiencia, por lo que se conocen como ‘motivación deficitaria’. Una necesidad no satisfecha ocasiona un deseo intenso y dirige la acción hacia su satisfacción, y esto genera placer. La consecuencia de satisfacer una necesidad es que desaparece y surge entonces una necesidad nueva y mayor, así como cierta tendencia a buscar nuevos satisfactores para las mismas necesidades.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Abraham H. Maslow, “Una teoría de la motivación humana”, en *Motivación y personalidad* (Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 1991), 21.

<sup>25</sup> Maslow, *Motivación y personalidad*, 12.

<sup>26</sup> Esta observación ha sido bastante bien aprovechada en ámbitos como la Mercadotecnia y el Diseño Industrial, en los que cada vez somos testigos de cómo la “innovación” principalmente consiste en nuevas características para los mismos productos, que, en esencia, permanecen iguales. Así, puede decirse que los avances tecnológicos están

El último nivel de esta jerarquía se conoce como la ‘motivación del ser’, y se producen ya que cuando el ser humano encuentra satisfechas todas sus necesidades básicas, o deficitarias, se puede decir que *funciona* a un nivel superior.

### *Necesidades fisiológicas*

Estas necesidades incluyen los esfuerzos que el cuerpo hace por sí mismo para mantener un estado de *homeostasis*, definido por la Real Academia Española como “el conjunto de fenómenos de autorregulación, que conducen al mantenimiento de la constancia en la composición y propiedades del medio interno de un organismo”.<sup>27</sup> Entre ellas podemos encontrar el hambre, la sed, el sueño.

Maslow especifica que no pueden ser consideradas como homeostáticas todas las necesidades fisiológicas.<sup>28</sup> Además de que se debe ser muy cuidadosos al identificarlas, ya que lo que aparentemente es hambre de comida puede ser algo completamente diferente, somatizado de esta manera.

### *Necesidades de seguridad*

Una vez satisfechas las necesidades fisiológicas, surgen estas necesidades, que pueden ser descritas como “seguridad, estabilidad, dependencia, protección, ausencia de miedo, ansiedad y caos; necesidad de una estructura, de orden, de ley y de límites; fuerte protección, etc.”.<sup>29</sup> No solo es el tener un techo, sino también es la tendencia humana a buscar seguridad en la predecibilidad. ¿Quién no se siente inquieto cuando falla el automóvil y surgen 1 000 escenarios, en cómo llegar al trabajo, los hijos a la escuela, qué ruta de transporte tomar? La angustia que causa perder un empleo, por ejemplo. En palabras de Maslow, “una persona segura no se siente en peligro”.<sup>30</sup> “La tendencia a tener alguna religión o filosofía del mundo que organice el universo y a la gente dentro de él, en algún marco de referencia significativo y coherente, también está motivado por la búsqueda de seguridad”.<sup>31</sup>

---

impulsados por esta “necesidad” de encontrar más y mejores satisfactores, también basados en una cierta mezcla de motivadores.

<sup>27</sup> Diccionario de la Real Academia de la Lengua.

<sup>28</sup> Maslow, *Una teoría de...*, 22.

<sup>29</sup> *Ibid.*, 24.

<sup>30</sup> *Ibid.*, 26.

<sup>31</sup> *Ibidem.*



### *Necesidades de pertenencia y amor*

Suponen dar y recibir afecto. “El hombre es un ser social por naturaleza” dice Aristóteles,<sup>32</sup> en tanto que nos organizamos en grupos (clanes, familias, clubes, etc.). Cuando no se satisface esta necesidad, se siente de manera intensa la ausencia de familia, de amigos, de compañía. Se puede olvidar cuando el hambre era lo primero y el amor parecía innecesario. Ahora la soledad es insoportable, y con tal de tener un lugar en un grupo, la persona actuará con ahínco por lograrlo.

Existe una *necesidad de echar raíces* o por *volver a la raíz*, por tener ese *algo* que indique que somos, ya que se *es* en tanto se *co-es*, como lo analiza Aristóteles,<sup>33</sup> y también Martin Buber lo expresa en su obra “Yo y tú”.<sup>34</sup>

### *Necesidades de estima*

Todos tenemos deseo de una valoración alta de nosotros mismos con una base firme y estable. Esta necesidad se clasifica en dos conjuntos: uno es el deseo de fuerza, maestría y competencia, independencia y libertad; y el otro es un deseo de reputación o prestigio: estatus, fama, reconocimiento, atención. En pocas palabras, sentirse bien consigo mismo y con los demás, sentirse —y saberse— útiles y dignos de respeto.

### *Necesidad de autorrealización*

Como ya se dijo, una vez que las necesidades básicas están satisfechas, viene la necesidad de *algo más*. Una reacción del organismo a la necesidad de llevar a cabo una labor significativa, con responsabilidad, justicia, creatividad, y la valorización de la belleza. Algo más profundo, trascendente,

a menos que el individuo esté haciendo aquello para lo que él individualmente está capacitado. En última instancia, los músicos deben hacer música, los artistas deben pintar, los poetas deben escribir, si tienen que estar en paz consigo mismos. Lo que los humanos pueden ser, es lo que deben ser. Deben ser auténticos con su propia naturaleza. A esta necesidad la podemos llamar autorrealización.<sup>35</sup>

<sup>32</sup> Aristóteles, *Política* (México: Editorial Porrúa, 2022). *Passim*.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> Publicado en 1923.

<sup>35</sup> Maslow, *Motivación y personalidad*, 32.

Adicionalmente, Maslow afirma que “todos los seres humanos poseen una necesidad instintiva de penetrar en los misterios cósmicos y vivir en un reino de símbolos y religión. El deseo de trascender la propia naturaleza es precisamente un aspecto de la naturaleza humana en sí misma”.<sup>36</sup>

### Las personas autorrealizadas

Maslow piensa en una persona autorrealizada como una persona sana, o *relativamente sana*.<sup>37</sup> Personas “que muestran un alto grado de necesitar realizar un trabajo *significativo, responsable, creativo, y justo*”.<sup>38</sup> En ellas estudia algunos rasgos: *percepción de la realidad, tolerancia, espontaneidad, centrarse en los problemas, soledad, autonomía, apreciación clara, experiencias límite, afinidad humana, humildad y creatividad, resistencia a la enculturación o socialización, imperfecciones, valores, y resolución de dicotomías*.<sup>39</sup> En pocas palabras, personas estables, libres de neurosis;<sup>40</sup> es decir, personas que funcionan más plenamente, utilizando sus talentos, capacidades, y potencialidades de la mejor manera.

En su libro de 1964 “*Religión, valores, y experiencias cumbres*”,<sup>41</sup> Maslow afirma que en las personas autorrealizadas es posible “encontrar la guía o los valores con los que por naturaleza [se] debería vivir”. Ahí mismo llega a la conclusión que las personas autorrealizadas “tienen una experiencia natural de éxtasis o felicidad, momentos de intensa experiencia”, lo que denomina “*experiencia cumbre*”.<sup>42</sup>

Pero, ¿de dónde surge en Maslow el interés por estudiar qué es la autorrealización? En la entrevista de 1968 con Frick, admite que “se originó en el simple hecho de admirar y amar a dos personas en particular, [...] Ruth Benedict y Max Wertheimer, [que...] eran desconcertantes; no encajaban; era como si vinieran de otro planeta”.<sup>43</sup> Encuentra que este tipo de personas son perseverantes, tienen destrezas para sacar un proyecto o situación adelante, a pesar de las oposiciones y retrocesos decepcionantes. Tienen paciencia o un buen nivel de

<sup>36</sup> Castanedo, *Psicología humanística norteamericana*, 49.

<sup>37</sup> *Ibid.*, 194.

<sup>38</sup> Castanedo, *Psicología humanística norteamericana*, 47.

<sup>39</sup> Maslow, *Motivación y personalidad*, 198.

<sup>40</sup> Estos rasgos pueden ser medidos en un test que se llama *POI: Personal Orientation Inventory*, o Inventario de Orientación Personal, desarrollado en 1963 por Everett Leo Shostrom, que mide el grado de autorrealización, y que el propio Maslow aprobó, utilizó, y e incluso recomendó.

<sup>41</sup> Citado por Castanedo, *Psicología humanística norteamericana*, 49.

<sup>42</sup> *Ibidem*

<sup>43</sup> Frick, *Psicología humanística: entrevistas...*, 29.

tolerancia a la frustración, posponen el placer inmediato a favor de un beneficio a largo plazo”.<sup>44</sup> Y así lo que inició como simples notas de un diario personal, se convirtieron en un artículo que se publicó hasta 1942 en una revista que se llamaba *Personality Studies* “o algo parecido”,<sup>45</sup> y en el punto de partida para una nueva fuerza de la psicología.

### *Jesucristo: persona autorrealizada*

Pedro Trigo afirma que Jesús es “paradigma absoluto de humanidad”.<sup>46</sup> Al examinar las enseñanzas de Jesús desde la perspectiva de los principios de autorrealización de Maslow, se pueden identificar elementos que sugieren un enfoque en el desarrollo personal y espiritual. Estos elementos se enumeran a continuación.

#### Jerarquía de necesidades

Las enseñanzas de Jesús abordan estas necesidades de manera integral. Por ejemplo, al alimentar a los hambrientos (necesidad fisiológica), sanar a los enfermos (necesidad de seguridad y salud) y enseñar sobre la importancia del amor y la compasión (necesidades sociales y de estima). A pesar de esto, podría parecer que Jesús *invierte* la pirámide cuando afirma: “Busquen primero el Reino de Dios y su justicia, y todo lo demás les vendrá por añadidura” (Mt 6, 33).

#### Autoconocimiento y autoaceptación

La autorrealización implica conocerse a uno mismo y aceptarse. Las enseñanzas de Jesús enfatizan la importancia de la honestidad personal, el arrepentimiento y la aceptación del perdón divino. El proceso de autoconocimiento y reconciliación espiritual puede interpretarse como un camino hacia la autorrealización, y es clave en la *Primera Semana* de los *Ejercicios*, como se verá más adelante.

#### Trascendencia del ego

Maslow destacó la importancia de trascender el ego para alcanzar la autorrealización. Las enseñanzas de Jesús sobre la humildad, el servicio desinteresado y la renuncia a uno mismo

<sup>44</sup> Castanedo, *Psicología humanística norteamericana*, 63.

<sup>45</sup> *Ibid.*, 30.

<sup>46</sup> Pedro Trigo, “Jesús, paradigma absoluto de humanidad”, en *Jesús, nuestro hermano* (España: Sal Terrae, 2019).

pueden considerarse como un llamado a superar el ego en favor de un bien mayor, contribuyendo así al desarrollo espiritual, y que son tema de la *Cuarta Semana* de los *Ejercicios*.

### Desarrollo del potencial

La autorrealización implica desarrollar el potencial individual al máximo. Las parábolas de Jesús sobre el uso de talentos y habilidades podrían interpretarse como un estímulo para el desarrollo máximo de las capacidades personales en servicio de los demás y en alineación con propósitos espirituales.<sup>47</sup> *¡Llegar a ser lo que se puede llegar a ser!*

### Ética y valores universales

Las enseñanzas de Jesús incluyen principios éticos y valores universales como la compasión, la bondad y el amor al prójimo. Estos valores forman la base de muchas religiones y sistemas éticos y podrían considerarse como un camino hacia la autorrealización al vivir en armonía con principios espirituales.

### Experiencias cumbre

Maslow habló de experiencias cumbre como momentos de profundo significado y conexión. Las experiencias de Jesús, como el episodio de la Transfiguración o la oración en el Huerto de Getsemaní, podrían interpretarse como experiencias cumbre que reflejan una conexión espiritual profunda.

### Búsqueda de significado y propósito

Jesús enseñó sobre el Reino de Dios y la importancia de buscar el significado y propósito más allá de las preocupaciones materiales. La búsqueda de significado a través de la conexión con lo divino y la realización de la voluntad divina puede ser vista como un aspecto clave de la autorrealización. “Jesús les explicó: mi alimento consiste en hacer la voluntad del que me envió hasta que lleve a término su obra de salvación” (Juan 4, 34).

## Ignacio de Loyola y los *Ejercicios espirituales*

---

<sup>47</sup> A este respecto es bastante interesante analizar la Parábola de los Talentos, en Mateo 25, 14-30. ¿Qué son los “talentos”? Muchos se quedan en la interpretación meramente económica, en pensar en alguna moneda. Sin embargo, es factible pensar en el talento como potencial. La desgracia de la vida es decir “pudo haber sido... y no fue”.

*Pamplona: la experiencia cumbre*

Íñigo López de Loyola: no se sabe con certeza cuándo nació, y se tiene como probable el año de 1491. Alrededor de 1506, al padre de Íñigo se le propone enviar a uno de sus hijos al palacio del contador mayor de los Reyes Católicos. Crece en un ambiente cortesano, y lo reconoce de esta manera: “fue hombre dado a las vanidades del mundo y principalmente se deleitaba en ejercicio de armas con un grande y vano deseo de ganar honra”.<sup>48</sup>

A la muerte de Fernando el Católico, Íñigo se vio obligado a trasladarse a Pamplona. El virrey lo acogió con gusto y le asignó el cargo de militar de confianza o *gentilhombre*. Asediada Pamplona por los franceses que deseaban conquistar Navarra, Íñigo se encuentra en la fortaleza o ciudadela, con las autoridades divididas entre defender la plaza o entregarla. En palabras de Ignacio,

Y así, estando en una fortaleza que los franceses combatían, y siendo todos de parecer que se rindiesen, salvas las vidas, por ver claramente que no se podían defender, él dio tantas razones al alcaide, que todavía lo persuadió a defenderse, aunque contra parecer de todos los caballeros, los cuales se confortaban con su ánimo y esfuerzo. Y venido el día que se esperaba la batería, él se confesó con uno de aquellos sus compañeros en las armas; y después de durar un buen rato la batería, le acertó a él una bombarda en una pierna, quebrándosela toda; y porque la pelota pasó por entrambas las piernas, también la otra fue malherida.<sup>49</sup>

Esta batalla ocurrió el 21 de mayo de 1521. Reconociendo el valor y arrojo de aquel soldado, los vencedores lo trataron con cortesía, lo cuidaron y curaron, y después de unas dos semanas lo enviaron a su casa, a Loyola. Ahí los médicos hicieron una cirugía, puesto que por las peripecias del viaje los huesos no habían soldado bien, “y hízose de nuevo esta carnicería; en la cual, así como en todas las otras que antes había pasado y después pasó, nunca habló palabra, ni mostró otra señal de dolor, que apretar mucho los puños” [*sic*].<sup>50</sup> Empiezan en este período de convalecencia algunas experiencias místicas, como el estar al borde de la muerte; y hubo una tercera cirugía para corregir el que le hubiera quedado una pierna más corta que la otra. Para pasar el tiempo, pidió sus acostumbrados libros de caballería, pero en esa casa no había, por lo que “le dieron un *Vita Christi* y un libro de la vida de los Santos en romance”.<sup>51</sup> Con esto, Íñigo se aficiona a la lectura de un nuevo tipo de *aventuras* en los que descubre a un Señor

<sup>48</sup> De Loyola, *Autobiografía*, 13.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> *Ibid*, 14.

<sup>51</sup> *Ibid*, 15.

más poderoso a quien servir, y muchos ejemplos para imitar y, dada su naturaleza todavía bélica y un poco soberbia, hasta llegar a superar.

### **Creación y desarrollo de los *Ejercicios espirituales***

De la misma manera en que el lector pudo notar que el trabajo sobre la autorrealización que hizo Maslow no fue algo de la noche a la mañana, como coloquialmente se dice, sino que fue cuestión que se fue desarrollando con el tiempo y la experiencia, los *Ejercicios espirituales* que nos legó Ignacio son fruto de sus propias vivencias.

En su *Autobiografía*, Íñigo dice que “no los había hecho todos de una sola vez, sino que algunas cosas que observaba en su alma y las encontraba útiles, le parecía que podrían ser útiles también a otros, y así las ponía por escrito”.<sup>52</sup>

Es bueno considerar para este trabajo que la espiritualidad ignaciana por su origen es *laical* y no *clerical*, puesto que se identifica su génesis desde la experiencia de Pamplona y la convalecencia en Loyola, es decir, muchos años antes de que Ignacio fuera ordenado sacerdote, lo que sucedió el 24 de junio de 1537, en Venecia.

Miguel Bertrán<sup>53</sup> reconoce hasta cuatro etapas en las que podrían haberse desarrollado los *Ejercicios espirituales*: la primera, durante su convalecencia en Loyola; la segunda, durante su estancia en Manresa,<sup>54</sup> donde ya inicia un cuaderno de notas, más del tipo de diario personal; una tercera, la fase de poner orden, perfeccionar, revisar, agregar adiciones y reglas a su cuaderno, e iniciar su traducción al latín, que podría reconocerse alrededor de 1534, mientras estudiaba en París, y la cuarta etapa, entre 1531 y la final aprobación pontificia en 1548, donde precisó su pensamiento y adoptó como oficial la versión latina de Andrés Frusio, a la que ya no hizo jamás ninguna otra adición ni corrección.<sup>55</sup>

### **Estructura de los *Ejercicios***

<sup>52</sup> De Loyola, *Autobiografía*, 97.

<sup>53</sup> Miguel Bertran, “Los Ejercicios Espirituales de S. Ignacio: un método dinámico e interpersonal de pedagogía religiosa”, *Revista Espiritu*, 57, núm. 1, 28-63.

<sup>54</sup> Manresa es la ciudad española a la que Ignacio, tras su conversión, va en peregrinación, y donde, en el Santuario de Montserrat hace su famosa “Vela de Armas”, dejando su espada en el altar de la Virgen, y sale de ahí vestido como pordiosero; y se dedica a vivir solo de limosnas. De la experiencia en esta ciudad, viviendo en una cueva, es donde dirá que Dios lo llevó de la mano, como un maestro a su alumno.

<sup>55</sup> Pablo López de Lara, *Íñigo* (México: Obra Nacional de la Buena Prensa, 2008), 154.

La experiencia militar de Ignacio lo hace darse cuenta que de forma análoga en que el cuerpo al ejercitarse adquiere fuerza, resistencia, y vigor, el alma necesita de igual manera un *entrenamiento*, lo que deja bien claro en la Primera Anotación: “Porque así como el pasear, caminar y correr son ejercicios corporales, [...] todo modo de preparar y disponer el alma para quitar de sí todas las afecciones desordenadas, y después de quitadas buscar y hallar la voluntad divina en la disposición de su vida para la salud del alma, *se llaman Ejercicios Espirituales*” (EE, 1, énfasis añadido).<sup>56</sup>

Así, Ignacio considera un mes como la medida de tiempo ideal para realizar los *Ejercicios*, dividido en cuatro *semanas*, o etapas, que no deben durar estrictamente siete u ocho días, “porque, como sucede que en la primera semana unos tardan más en hallar lo que buscan [...], como unos son más diligentes que otros en los ejercicios [...] se requiere algunas veces acortar la semana y otras veces alargarla; [...] pero poco más o menos se acabará en treinta días” (EE, 4).<sup>57</sup>

Es importante seguir enfatizando que el libro de los *Ejercicios* “no es un tratado espiritual ni una colección de meditaciones doctrinales. Es un libro de observaciones concretas, prácticas sistematizadas, un conjunto de instrucciones diversas destinadas a dirigir el cumplimiento de cierto número de ejercicios interiores sistemáticamente ordenados”.<sup>58</sup> Ignacio escribió una guía de su propia experiencia, de su maduración espiritual, en tiempos convulsos de la historia moderna, en que la revolución protestante iniciada por Lutero sacudió los cimientos mismos de la Iglesia, y en que muchas personas se llegaron a preguntar qué era lo realmente importante en una vivencia religiosa, y a preocuparse realmente por su salud espiritual, que con el discurrir de los siglos y de la investigación, parece haber una relación íntima entre esa salud del alma y la salud mental, en la que no se puede considerar como coincidencia el que la raíz etimológica de la psicología sea precisamente la palabra griega ψυχή *psyché* que significa alma, que en esa cosmovisión era el concepto que designaba a la fuerza vital del individuo, unida al cuerpo durante la vida, y desligada de él tras la muerte.

La lógica que marca los *Ejercicios* va de la mano con la Historia de la Salvación y los Evangelios, es decir, la historia misma de la humanidad aplicada a la historia personal del ejercitante, pero Ignacio no pretende, por sí mismo, que de ello salga un teólogo erudito porque “no el mucho saber harta y satisface el alma, sino el sentir y gustar las cosas internamente” (EE

<sup>56</sup> De Loyola, *Ejercicios espirituales*, 11.

<sup>57</sup> *Ibid.*, 12.

<sup>58</sup> Texto de José de Guibert, S. J., citado en Bertrán, *Los Ejercicios Espirituales...*, 32.

2),<sup>59</sup> sino una persona que después de un encuentro consciente, se vence a sí misma y ordena su vida sin determinarse movido por alguna “afección desordenada”.<sup>60</sup> Para entender las *afecciones* es útil aprovechar a otro místico español de la época, Juan de Yepes, que en la historia es reconocido como San Juan de la Cruz, fundador del Carmelo Descalzo. El Dr. Luis Jorge González clarifica que para el místico carmelita las afecciones o pasiones son cuatro: *gozo, esperanza, dolor, y temor*.<sup>61</sup> Sin embargo, pueden reconocerse en ellas, utilizando el lenguaje psicológico actual, también incluidas las emociones y los apegos.

Ignacio utiliza mucho las palabras ‘orden’ y ‘desorden’, que ya indican que todo lo que se hace tiene un objetivo, que es a lo que determina ‘ordenado’, y por lo tanto, lo ‘desordenado’ es todo aquello que va en sentido contrario, o a la naturaleza, o en este caso, a la Voluntad de Dios, que no es otra que la que menciona el apóstol Pablo en la primera carta a Timoteo: “que todos los hombres se salven y lleguen al conocimiento de la Verdad” (1 Tim 2, 4).<sup>62</sup> Entonces, la lectura analógica de san Ignacio de Loyola y de san Juan de la Cruz lleva a la conclusión que ordenar, o controlar las afecciones-pasiones-emociones “supone tomar conciencia de ellas. Y con base en este presupuesto, se abre el horizonte de utilizarlas como medios eficaces para la comunicación con Dios y para acoger la comunicación de Dios”.<sup>63</sup>

### *Acompañamiento*

Esta cuestión es crítica en el proceso de vivir los *Ejercicios*. Reconociendo la etapa en Manresa, Ignacio, si bien vivía solo, *nunca se sintió solo*, sino que “en este tiempo le trataba Dios de la misma manera que trata un maestro de escuela a un niño, enseñándole”.<sup>64</sup> Por ello es que los *Ejercicios* tienen también un elemento pedagógico, y no se pueden hacer en solitario, siempre hay un Director, definido ya en la segunda Anotación: “la persona que da a otro el modo y orden de meditar o contemplar” (*EE*, 2).<sup>65</sup> Ignacio le deja la tarea “al que da los *Ejercicios*” de estar atento al avance de “quien los recibe” para alargar o acortar las semanas, e incluso detener los *Ejercicios*, todo a partir de la sexta y hasta la vigésima anotación al principio del libro.

<sup>59</sup> De Loyola, *Ejercicios espirituales*, 12.

<sup>60</sup> Confróntese con el número 21 de los *Ejercicios*.

<sup>61</sup> Luis Jorge González, *Experiencia de la ternura de Dios* (México: Ediciones Duruelo, 2008), 120.

<sup>62</sup> Todas las citas bíblicas están tomadas de la “Biblia Católica para Jóvenes”, edición 2005, de la Editorial Verbo Divino, Madrid, España.

<sup>63</sup> González, *Experiencia de la...*, 120.

<sup>64</sup> De Loyola, *Autobiografía*, 34.

<sup>65</sup> De Loyola, *Ejercicios espirituales*, 11.



Jean Laplace lo define como ‘la gracia del acompañante’, es decir, “una gracia que ha recibido del Espíritu Santo para hacer pasar de la cabeza al corazón la Palabra escuchada con fe y producir en quien la recibe frutos de vida y de acción”.<sup>66</sup>

Para establecer una analogía con la psicoterapia, el Dr. Ignacio Rodríguez afirma que Sigmund Freud utilizó mucho de los *Ejercicios* en el desarrollo de su teoría psicoanalítica.<sup>67</sup> Terapeuta y consultante se comprometen ambos en un mismo objetivo, de manera análoga acompañante y ejercitante “se disponen de tal modo que [la] gracia personal del Espíritu pueda ejercerse en ambos sin ningún tipo de obstáculos”<sup>68</sup> para “crecer en libertad y dominio de uno mismo, y vivir una vida plena sin perder el rumbo de ella”.<sup>69</sup>

### *Primera semana*

En su *Manual de Ejercicios*, Félix Palencia atinadamente hace una adaptación a lenguaje actual y resume la cuarta anotación a esto: “la primera [semana] centrada en nuestra historia y las otras tres en la vida de Jesús”.<sup>70</sup> Antes de eso, el ejercitante recibe una serie de instrucciones prácticas que le servirán para el tiempo de *Ejercicios*: examen, meditación, contemplación, oración. Es sabido que los ejercicios ignacianos se hacen en un ambiente de silencio que únicamente se rompe en la Eucaristía y en la entrevista con el director. Este silencio “no es meramente un ejercicio de ascesis, sino la actitud necesaria para favorecer el diálogo interior y personal con Dios”.<sup>71</sup>

La persona inicia sus *Ejercicios* de frente a su sentido de vida: el principio y fundamento.<sup>72</sup> ¿Por qué y para qué fue creado? ¿Qué hace aquí? Dicho principio fundamental

<sup>66</sup> Jean Laplace, *El camino espiritual a la luz de los ejercicios ignacianos* (España: Editorial Sal Terrae, 1988), 14.

<sup>67</sup> Ignacio Rodríguez, *La experiencia de encontrarte profundamente contigo y con Dios: los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola*. (México: Universidad Iberoamericana León, 2021), 7.

<sup>68</sup> Laplace, *El camino espiritual...*, 17.

<sup>69</sup> Félix Palencia Gómez, “Manual de Ejercicios”, *CPAL - Conferencia de Provinciales Jesuitas en América Latina y el Caribe*, 9 julio, 2023. <https://jesuitas.lat/biblioteca/biblioteca-cpal/archivo-documental/manual-de-ejercicios-espirituales?filename=2012%20-%20MAY%2017%20-%20Flix%20Palencia%20-%20Manual%20EE.%20-%20Advertencias%20tiles%20pdf>.

<sup>70</sup> *Ibidem*.

<sup>71</sup> José Luis Serra Martínez, *Método en los ejercicios espirituales de san Ignacio de Loyola*. (México: Obra Nacional de la Buena Prensa, 2020), 10.

<sup>72</sup> De Loyola, *Ejercicios espirituales*, 22. “El hombre es creado para alabar, hacer reverencia y servir a Dios nuestro Señor, y mediante esto salvar su alma. Y las otras cosas sobre la faz de la tierra son creadas para el hombre y para que le ayuden a conseguir el fin para el que es creado. De donde se sigue que el hombre tanto ha de usar de ellas cuanto le ayuden para su fin, y tanto debe privarse de ellas cuanto para ello le impiden. Por lo cual es menester hacernos indiferentes a todas las cosas creadas, en todo lo que cae bajo la libre determinación de nuestra libertad y no le está prohibido, en tal manera que no queramos, de nuestra parte, más salud que enfermedad, riqueza que

puede resumirse en que fue creado para buscar la felicidad eterna, y usar responsablemente cuanto hay a su alrededor para conseguirlo. Por eso es el punto de partida para la “historia personal”. El Principio y Fundamento acompaña toda la experiencia, a manera de petición en cada oración preparatoria, por lo que se vuelve el eje de la experiencia ignaciana.

Afirma Lamarthée que “en los Ejercicios se profundizan vivencias personales, se recuerdan historias biográficas, se trabajan deseos y anhelos, se reelaboran vínculos. Se afrontan dolores y límites. Todas las dimensiones de la persona humana se ponen en juego y se involucran en un trabajo psico-espiritual”.<sup>73</sup> La metodología ignaciana en esta semana llevará al “descubrimiento, siempre más profundo y muchas veces sorprendente, de dónde vencerse, de la superficie hasta las raíces (‘confusión y vergüenza, lágrimas, detestación’), superando los afectos desordenados, vicios y pecados por la fuerza de la misericordia de Dios, en una experiencia radical de ser salvo solamente por Él”.<sup>74</sup>

### *Segunda, tercera y cuarta semanas*

La primera semana es de mucho trabajo emocional. Se puede decir que el objetivo es verse uno a sí mismo como Dios lo ve, pero no para condenarse sino para sentirse sumamente amado, y por ese Amor, con mayúscula, salvado. Ahora las siguientes semanas serán sobre la historia de Jesús: vida de Jesús (segunda semana), pasión y muerte de Jesús (tercera semana), y la resurrección de Jesús (cuarta semana). Pero no se queda Ignacio en la simple contemplación expectante, sino que hace uso de la imaginación para hacer una contemplación activa: involucra los sentidos. Ignacio pide al ejercitante ver, escuchar, sentir, oler, e incluso degustar lo que haya en la escena que se ha de meditar. Invita a los coloquios, es decir, una plática, de preguntas y respuestas, con Dios, con Jesús, con María, con los santos, con quien involucre la escena, es decir, que no sea una comunicación de una sola vía, sino permitirnos imaginar la respuesta, confiando en que, si el ejercitante ha entrado “con gran ánimo y liberalidad con su Criador y Señor [...] para que su Divina Majestad [...] se sirva conforme a su santísima voluntad” (EE, 5),<sup>75</sup> la respuesta que se obtiene es la de Dios.

---

pobreza, honor que deshonor, vida larga que corta. Y así en todo lo demás, solamente deseando y eligiendo lo que más conduce al fin para que hemos sido creados” (EE 23).

<sup>73</sup> Lamarthée, *Aportaciones de los...*, 1.

<sup>74</sup> Centro de Espiritualidad Ignaciana Itaiçi, Brasil, “La fuerza de la Metodología en los Ejercicios Espirituales” en *CPAL – Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina y el Caribe*. 9 de julio, 2023, <https://jesuitas.lat/uploads/la-fuerza-de-la-metodologia-en-los-ejercicios-espirituales/CEI-ITAIÇI%20-%201999%20-%20FUERZA%20DE%20METODOLOGA%20EN%20EE.pdf> p. 2

<sup>75</sup> De Loyola, *Ejercicios espirituales*, p. 13

El ejercitante, al ir meditando y contemplando la vida de Jesús, se irá enfrentando a la analogía con la propia vida, y llevado a tomar decisiones trascendentes. Principalmente en la segunda semana hay tres meditaciones que Ignacio desarrolla desde su experiencia militar: el “Llamamiento del Rey temporal”,<sup>76</sup> la “meditación de las Dos Banderas”,<sup>77</sup> y la “meditación de los Tres Binarios”.<sup>78</sup> Estas meditaciones van, de la mano con el principio y fundamento, encaminadas a decidir qué hacer con la propia vida. Al respecto,

para tomar una buena decisión, nuestra intención de fondo debe ser limpia, orientada toda ella a Jesús y su causa, que es nuestro destino común; de manera que yo al escoger cualquier tipo de vida me encamine únicamente a Jesús, y no al revés, que quiera yo escoger mi manera de vivir y ver después cómo encaminarme en ella hacia Jesús. Es decir: no se trata de ver cómo puedo acomodar a Jesús en mi modo de vivir; sino cómo escoger mi manera de vivir, para acomodarme yo por completo a Jesús.<sup>79</sup>

Lo principal de la tercera semana son las “Reglas para ordenarse en el comer”. Durante los *Ejercicios*, Ignacio usa el pecado de la gula por ser un pecado “fácil” de explicar y comprender, y dado el ejercicio ascético del ayuno que vivió en sus primeras etapas en Manresa, para el, quien controla el apetito puede controlar lo que sea. Dicho esto, al estar la tercera semana centrada en la Pasión y Muerte de Jesús, Ignacio invita a una mayor sobriedad y a *padecer-con* Jesús, meditando “los trabajos, fatigas y dolores que Cristo nuestro Señor pasó”, y “entristecerme y dolerme de tanto dolor y de tanto padecer de Cristo nuestro Señor” (*EE*, 206).<sup>80</sup>

Por último, la cuarta semana, la dedicada a la resurrección de Cristo y a la vida en y con la Iglesia, Ignacio presenta una serie de reglas, siendo las más relevantes las del ‘Discernimiento de Espíritus’. Primero diferencia al ‘Buen Espíritu’ del ‘Mal Espíritu’ como los causantes de ‘mociones’, que son las que *mueven* hacia fuera de sí, a crecer en mejor camino, y que en los casos de pecado se interpretan como ‘remordimientos’ por el mal hecho; y *tretas*, que a las personas en pecado los lleva a peor, y a las personas en buen camino les llena de dudas y

<sup>76</sup> Meditación en la que Ignacio presenta a un rey terrenal, benigno y que sabe pagar bien el buen servicio de sus súbditos y sus ejércitos, y lo compara con Dios, cuanto más bueno y generoso será con quien se comprometa en su causa (*EE*, 91-100).

<sup>77</sup> En esta meditación, Ignacio presenta una confrontación: Cristo contra Lucifer. Contrasta el campamento del ejército bajo la bandera de Cristo, como un lugar con luz, con buen ánimo, agradable; mientras que el campamento bajo la bandera de Lucifer es un lugar lúgubre, oscuro, infeliz. ¿Qué campamento elijo para mi vida?

<sup>78</sup> Meditación que Félix Palencia explica como tres tipos de personas: tres personas que se sienten apegadas a una buena cantidad de dinero pero que quieren ser libres. La primera quisiera ser libre, pero no hace nada al respecto. La segunda, quiere luchar contra el apego, pero que se le asegure que lo va a conservar. Y la tercera, comprende que puede tenerlo o no tenerlo según le convenga para la salud de su alma. Cfr. Palencia, *Manual de ejercicios*, p. 13.

<sup>79</sup> *Ibid.*, 14.

<sup>80</sup> De Loyola, *Ejercicios espirituales*, 79.

escrúpulos. Después habla de ‘consolación’ y ‘desolación’ como estados espirituales, que pueden relacionarse con palabras de ‘alegría’ o ‘tristeza’, siendo la consolación una “moción interior con la cual viene el alma a inflamarse en amor de su Criador y Señor. [...] También cuando derrama lágrimas que mueven a amar a su Señor. [...] Finalmente, llamo consolación todo aumento de esperanza, fe y caridad y toda alegría interna que llama y atrae a las cosas celestiales” (EE 316).<sup>81</sup>

Por otra parte, la desolación es todo lo contrario, “hallándose el alma toda perezosa, tibia, triste, y como separada de su Criador y Señor” (EE, 317).<sup>82</sup> Y entonces viene la famosa orden de San Ignacio: “En tiempo de desolación, nunca hacer mudanza” (EE, 318)<sup>83</sup> que se refiere, en palabras coloquiales, a pensar con la cabeza fría, no movidos por la tristeza ni la emoción desbordante. Y todas las reglas de discernimiento las pone especialmente para el acompañante, para evitar que el ejercitante tome decisiones apresuradas, consciente Ignacio que la experiencia de los *Ejercicios* puede, y eso espera, causar una gran consolación, y aun así elegirse algo de lo que pudiera arrepentirse después.

## Conclusiones

En febrero de 2019, Arturo Sosa Abascal, prepósito general de la Compañía de Jesús, publicó un documento llamado *Preferencias apostólicas universales*<sup>84</sup> que señalan cuatro áreas vitales “que ofrecen un horizonte, un punto de referencia para toda la Compañía de Jesús”.<sup>85</sup>

La primera de estas preferencias se titula *Mostrar el camino hacia Dios mediante los Ejercicios espirituales y el discernimiento*. En ella, dice el prepósito general, que “nos proponemos colaborar con la Iglesia a vivir la sociedad secular como un signo de los tiempos que ofrece la oportunidad de tener una renovada presencia en el seno de la historia humana”,<sup>86</sup> y, además, el papa Francisco insiste en que “es capital porque supone como condición de base el trato del jesuita con el Señor, la vida personal y comunitaria de oración y discernimiento”.<sup>87</sup>

<sup>81</sup> *Ibid.*, 125.

<sup>82</sup> *Ibidem*.

<sup>83</sup> *Ibidem*.

<sup>84</sup> Arturo Sosa Abascal, *Preferencias Apostólicas Universales* (Roma: Curia General Jesuita, 2019). [https://www.jesuits.global/sj\\_files/2020/05/2019-06\\_19feb19\\_esp.pdf](https://www.jesuits.global/sj_files/2020/05/2019-06_19feb19_esp.pdf).

<sup>85</sup> Compañía de Jesús, *Preferencias Apostólicas Universales*, 9 de julio, 2023. <https://www.jesuits.global/es/uap/>.

<sup>86</sup> Sosa, *Preferencias...*, 2.

<sup>87</sup> *Ibidem*.

¿Por qué son, entonces, relevantes los Ejercicios Espirituales ignacianos como una herramienta para el Desarrollo Humano desde la perspectiva maslowiana? Tengamos en cuenta y establezcamos aquí la analogía que existe entre el término de la “salvación” y la “autorrealización”. El *Catecismo de la Iglesia Católica* dice “Dios, infinitamente perfecto y bienaventurado en sí mismo, en un designio de pura bondad ha creado libremente al hombre para hacerle participe de su *vida bienaventurada*” (CIC, 1).<sup>88</sup> Si, como se dijo ya, la autorrealización es “llegar a ser lo que se puede llegar a ser”, para el cristiano esto es ser “santos como vuestro Padre es santo” (Mt 5, 48).

¿Por qué los *Ejercicios*? “Los *Ejercicios* buscan que la persona se encuentre con el Espíritu sobrenatural de Dios y ordene su vida según el modelo humano-divino de Jesucristo”.<sup>89</sup> Es decir, por sí mismos no buscan la salud mental, pero sí está demostrada su eficacia.

Dada la descripción que se hace de las personas autorrealizadas, los Jesuitas de España atinadamente afirman que “los Ejercicios Espirituales no son para gente buena, que no siente el aguijón de un ‘más’. No son para espíritus conformistas. Son para gente capaz de poner en juego lo que tiene, para perseguir lo que ama”.<sup>90</sup>

La Mercadotecnia y la Administración han reducido la autorrealización a nada más que el éxito escandaloso, una notoriedad barata, y se ve reflejado en cantidad de películas, videos musicales, y otros, en los que los protagonistas logran la fama, la riqueza, el éxito, en medio de una gran mundanidad; y en muchos casos, la gente que llega a ese nivel, se encuentra a sí misma *topada*, no avanza a más, se siente vacía, y es que no logran satisfacer esa necesidad de lo que aquí podemos llamar el *magis* ignaciano, ese *más*, esa trascendencia.

En los *Ejercicios*, se entiende que las mociones del Buen Espíritu son *excéntricas*, es decir, según su raíz latina *ex centris* [fuera del centro], como si fueran una espiral ascendente y centrífuga que alejan a la persona de su ego, para llevarlas a *la periferia* de la que tanto habla el papa Francisco, a servir a los demás, a trascender, a vivir ya en la Tierra una *probadita* del Cielo, de la vida bienaventurada.

Quien sale de *Ejercicios*, sale con decisiones referenciadas no en sí mismo, sino que modeladas en Jesús y en su prójimo, llega a ser verdaderamente libre de ataduras, decidido a

<sup>88</sup> Catecismo de la Iglesia Católica (Roma: Librería Editrice Vaticana, 1992), 9 de julio, 2023. [https://www.vatican.va/archive/catechism\\_sp/prologue\\_sp.html#1.%20La%20vida%20del%20hombre:%20conocer%20y%20amar%20a%20Dios](https://www.vatican.va/archive/catechism_sp/prologue_sp.html#1.%20La%20vida%20del%20hombre:%20conocer%20y%20amar%20a%20Dios)

<sup>89</sup> Lamarthée, *Aportaciones de los...*, 1.

<sup>90</sup> Jesuitas España, *Ejercicios Espirituales*, 9 de julio, 2023. <https://jesuitas.es/es/inicio/espiritualidad-ignaciana/ejercicios-espirituales>.

vivir en calidad, con un sentido de vida, autoaceptado e integrado, capaz de identificar y controlar sus emociones, consciente del aquí y del ahora, con herramientas de discernimiento, feliz.

Los *Ejercicios*, por sí mismos, no llevan a la autorrealización, pero sí son una *experiencia cumbre*, de la que partirán otras, y es una fuente a la que se puede volver para beber y refrescar siempre que sea necesario.

En una época en la que la espiritualidad despierta una gran fascinación en personas de todo nivel y creencias, la Iglesia Católica tiene hoy en los *Ejercicios* ignacianos una herramienta importante para nutrir el desarrollo humano no solo de sus fieles, sino de todo aquel que lo desee, incluso quien se denomina ateo o agnóstico, y con ello ofrecer respuestas, no de manual, sino de esas que surgen de la experiencia de un encuentro personal y profundo con Dios y consigo mismo.

Es por lo anteriormente expuesto que se puede afirmar que los ejercicios espirituales ignacianos son una herramienta relevante, actual, y efectiva, para apoyar al Desarrollo Humano de una manera integral, pues la persona toma consciencia de su ser bio-psico-social-trascendente, puesto que retoma la consciencia de ser parte de una comunidad en la que es necesaria la otredad: los otros, lo otro, el Otro. Sin ellos, yo no soy yo, y no puedo llegar a ser yo.

## Referencias

- Aristóteles. *Política*. México: Editorial Porrúa, 2022.
- “Biblia Católica para Jóvenes”. Madrid: Editorial Verbo Divino, 2005.
- Bertrán, Miguel. “Los Ejercicios Espirituales de S. Ignacio: Un método dinámico e interpersonal de pedagogía religiosa”. En *Espiritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 57, núm. 1 (1968): 28-63. <https://revistaespiritu.istomas.org/los-ejercicios-espirituales-de-s-ignacio-un-metodo-dinamico-e-interpersonal-de-pedagogia-religiosa/>.
- Castanedo, Celedonio. *Psicología humanística norteamericana*. México: Herder, 2008.
- Catecismo de la Iglesia Católica. Roma: Librería Editrice Vaticana, 1992. [https://www.vatican.va/archive/catechism\\_sp/index\\_sp.html](https://www.vatican.va/archive/catechism_sp/index_sp.html)
- Centro de Espiritualidad Ignaciana (CEI) Itaici, Brasil. “La fuerza de la Metodología en los Ejercicios Espirituales” en *CPAL – Conferencia de Provinciales Jesuitas en América Latina y el Caribe*. <https://jesuitas.lat/uploads/la-fuerza-de-la-metodologia-en-los-ejercicios-espirituales/CEI-ITAICI%20-%201999%20-%20FUERZA%20DE%20METODOLOGA%20EN%20EE.pdf>.
- Curia General de la Compañía de Jesús. *Preferencias Apostólicas Universales*. Roma: 2019. 9 de julio, 2023. <https://www.jesuits.global/es/uap/introduccion/>
- De Loyola, Ignacio. *Ejercicios Espirituales*. México: Societas Librorum. Buena Prensa. 2020.
- De Loyola, Ignacio. *Autobiografía*. México: Societas Librorum. Buena Prensa. 2021.
- Diesbach, Nicole. *Psicología para el Nuevo Milenio*. México: Editorial Yug, 2003.
- Frick, Willard B. *Psicología Humanística: entrevistas con Maslow, Murphy y Rogers*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1973.
- González, Luis Jorge. *Experiencia de la Ternura de Dios*. México: Ediciones Duruelo. 2008.
- Jesuitas España. *Ejercicios Espirituales. Provincia de España*. 9 de julio, 2023. <https://jesuitas.es/es/inicio/espiritualidad-ignaciana/ejercicios-espirituales>.
- Lafarga Corona, Juan. “¿Qué es el Desarrollo Humano en México? Origen y proyecciones”. En *Cuadernos de Difusión 3*. México: Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano, 2010.
- Lamarthée Estrade, Pablo. “Aportaciones de los Ejercicios Espirituales Ignacianos a la Psicología”. En *CPAL – Conferencia de Provinciales Jesuitas en América Latina y el*

- Caribe*, 10 de febrero, 2022. <https://jesuitas.lat/noticias/16-nivel-3/7175-aportaciones-de-los-ee-ignacianos-a-la-psicologia>
- Laplace, Jean. *El Camino Espiritual a la luz de los Ejercicios ignacianos*. Bizkaia: Editorial Sal Terrae, 1988.
- Lifshitz, Alberto. “La pseudociencia y los falsos investigadores”. En *Medicina Interna de México* 33, núm. 4 (2017): 439-441. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0186-48662017000400439&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-48662017000400439&lng=es&nrm=iso). ISSN 0186-4866.
- López de Lara, Pablo. *Íñigo*. México: Obra Nacional de la Buena Prensa, 2008.
- Mainou y Abad, Víctor, y Lozoya Meza, Esperanza. *Gigantes de la Psicología Humanista: para una Educación Integral*. México: Compañía Editorial Impresora y Distribuidora, 2012.
- Maslow, Abraham H. *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 1991.
- Palencia Gómez, Félix. “Manual de Ejercicios”. En *CPAL – Conferencia de Provinciales Jesuitas en América Latina y el Caribe*. <https://jesuitas.lat/biblioteca/biblioteca-cpal/archivo-documental/manual-de-ejercicios-espirituales?filename=2012%20-%20MAY%2017%20-%20Flix%20Palencia%20-%20Manual%20EE.%20-%20Advertencias%20tiles%20pdf>.
- Pontificio Consejo para la Cultura y Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso. *Jesucristo, portador del agua de la vida: una reflexión cristiana sobre la nueva era*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana, 2003.
- Rodríguez, Ignacio. *La experiencia de encontrarte profundamente contigo y con Dios: los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola*. México: Universidad Iberoamericana León, 2021.
- Roig Gironella, Juan. “Un tema de psicología religiosa: los Ejercicios Espirituales examinados como factor de higiene mental”. En *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana* 60, núm. 1 (1969): 152-167. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7511981.pdf>.
- Rojas Parma, Lorena. “Protágoras y el significado de aisthesis”. *Revista de Filosofía*, 71 (2015): 127-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602015000100011>.
- Serra Martínez, José Luis. *Método en los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola*. México: Obra Nacional de la Buena Prensa, 2020.



- Sociedad Mexicana de Psicología, A.C., “Una vida dedicada al Desarrollo Humano.” *Revista Mexicana de Psicología* 33, núm. 1 (2016): 5-6.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243056043001>
- Sosa Abascal, Arturo. *Preferencias Apostólicas Universales*. Roma: Curia General de la Compañía de Jesús, 2019. 9 de julio, 2023.  
[https://www.jesuits.global/sj\\_files/2020/05/2019-06\\_19feb19\\_esp.pdf](https://www.jesuits.global/sj_files/2020/05/2019-06_19feb19_esp.pdf).
- Trigo, Pedro. “Jesús de Nazaret, paradigma absoluto de humanidad”. En *Jesús nuestro hermano. Acercamientos orgánicos y situados a Jesús de Nazaret*. España: Sal Terrae, 2019
- Thomas Jefferson University. “Spiritual Retreats Change Feel-good Chemical Systems in the Brain: Changes may Prime the Brain for Spiritual Experiences”. En *ScienceDaily* (23 de marzo, 2017). <https://www.sciencedaily.com/releases/2017/03/170323083623.htm>.



**En-Claves del Pensamiento**  
**EISSN: 2594-1100**

[www.enclavesdelpensamiento.mx](http://www.enclavesdelpensamiento.mx)

**# 35**

enero-junio 2024



**Tecnológico  
de Monterrey**