



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA



Una interpretación desde la pedagogía de la novela *El primer hombre* de Albert Camus

**Tesis**

**Que para obtener el título de**  
Licenciada en Pedagogía

**Presenta:**

Marlene Elizabeth Ortega Alarcón

**Asesor:**

Dr. Roberto de Jesús Villamil Pérez

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

Agradezco a mi mamá por darme las condiciones, en especial el tiempo, para que me desarrollara personal y profesionalmente, por buscar que los ideales se concreten cada día, por su amor a la vida, su fe y su solidaridad.

A mi papá, por transmitirme la emoción y el afecto hacia el estudio, por las imágenes creadas a través del lenguaje, por enseñarme y aconsejarme, por impulsar que refuerce o levante mi ánimo en situaciones difíciles.

A mi asesor, el Dr. Roberto de Jesús Villamil Pérez, por hacer surgir la curiosidad, el entusiasmo por descubrir, pero sobretodo la inspiración. Guardo con gratitud y alegría los cursos y los proyectos en los que participé con su apoyo.

A mis maestros, por dedicarse a una de las labores más nobles y valiosas para la vida. A Alexandra Peralta, por su escucha y claridad; A Laura Algara, por enseñarnos a detectar problemas educativos y plantear propuestas para atenderlos; A Glenda Cabrera, por esforzarse para que seamos interdisciplinarios y conozcamos la historia y el patrimonio cultural de nuestro país; A Itzel Casillas, por impulsarnos a emplear el lenguaje con precisión; A Marlene Romo, por su disposición para concluir mis estudios.

A Maribel Espinoza, por mostrar que la agudeza proviene del trabajo; A Luis Garcés, por fomentar el desarrollo de una conciencia política más sólida y amplia.

A los miembros del jurado, porque sus observaciones me ayudaron a expresar un pensamiento más articulado.

A los compañeros y amigos de la carrera, por formar parte de esta experiencia: Danae Benítez, Jhovana Vázquez, Daniel Santiago, Elena Gómez, Citlali Sofía y Fernando Ledesma.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y el pueblo de México por brindarle a los jóvenes la posibilidad de cambiar su destino a partir de la educación.

Ante todo, a Dios por darme la vida, la salud y la oportunidad de ser mejor y ser feliz.

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>p.3</b>
<b>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: LA INFLUENCIA DEL POSTIVISMO EN LA LECTURA Y EN LA RELACIÓN ENTRE LA LITERATURA Y LA PEDAGOGÍA.....</b>	<b>p.22</b>
<b>I.1 Taylorismo, educación y lectura.....</b>	<b>p.26</b>
<b>I.2 Conductismo, educación y lectura.....</b>	<b>p.33</b>
<b>I.3 Elementos de la modernidad.....</b>	<b>p.37</b>
<i>I.3.1 Noción del tiempo.....</i>	<i>p.38</i>
<i>I.3.2 Cambio de objeto de fe (la experimentación).....</i>	<i>p.39</i>
<b>CAPÍTULO II. UNA INTERPRETACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA NOVELA <i>EL PRIMER HOMBRE</i> DE ALBERT CAMUS</b>	
<b>II.1 Síntesis de las investigaciones que abordan <i>El primer hombre</i> de Albert Camus.....</b>	<b>p.43</b>
<b>II.2 Ubicación histórica: la influencia de la Tercera República en la educación francesa y sus colonias.....</b>	<b>p.54</b>
<b>II.3 El profesor Louis Germain: la personificación del término vocación y sus atributos.....</b>	<b>p.64</b>
<b>II.4 La figura del guía en <i>El primer hombre</i>.....</b>	<b>p.76</b>
<b>CAPÍTULO III. REFLEXIONES DERIVADAS DEL ESTUDIO DE ALBERT CAMUS</b>	
<b>III.1 Del diagnóstico de Camus a la reflexión sobre los medios y fines de la escuela.....</b>	<b>p.83</b>
<b>III.2 Aproximación a la idea de formación desde Camus.....</b>	<b>p.88</b>
<i>III.2.1 Mortalidad como límite.....</i>	<i>p.92</i>
<i>III.2.2 El arte.....</i>	<i>p.95</i>
<b>CONCLUSIÓN.....</b>	<b>p.102</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>p.107</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>p.114</b>
<i>Síntesis de los estudios sobre Camus y lo educativo.....</i>	<i>p.118</i>

## INTRODUCCIÓN

Para plantear esta investigación, primero se elaboró una revisión sobre los estudios entre Camus y lo educativo, paralelamente se consultó el catálogo de tesis de la UNAM con el propósito de conocer si había trabajos realizados por pedagogos en torno a ese autor y de qué tipo. De este panorama se concluyó:

En general, los profesionistas que más estudian a Albert Camus son filósofos, en menor medida se encuentran indagaciones de otras disciplinas como son comunicación, sociología, historia y pedagogía. La obra de Camus es clasificada por el tipo de producción escrita en novela, ensayo y obra filosófica. Usualmente las reflexiones son acerca de las obras filosóficas.

En lo relativo a la pedagogía, la bibliografía no es tan profusa como en el caso de otros autores (por ejemplo: Montessori, Freire, Rousseau), el pensamiento de Camus es abordado desde diferentes ángulos<sup>1</sup>. Los estudios “Difference in the sandpits of the South Pacific: Learning from Albert Camus”<sup>2</sup> de Andrew Gibbons y *Encarando el destino: el destino, Camus, Latinoamérica y la educación a distancia*<sup>3</sup> de Celedonio Ramírez recuperan las categorías camusianas para re-conceptualizar la acción y proyección política de una región. El texto

---

<sup>1</sup> Se observó que gran parte de los investigadores interesados en el pensamiento de Albert Camus estudiaron y/o son docentes en Nueva Zelanda, por ejemplo: Peter Roberts estudió en la Universidad de Waikato e imparte clases en la Universidad de Canterbury y Andrew Gibbons estudió y enseña en la Universidad de Auckland (isla Norte de Nueva Zelanda).

En castellano, en 2012, se fundó la Sociedad Latinoamericana de Estudios Camusianos, la cual difunde e investiga las obras del argelino. En 2010, esta organización llevó a cabo un coloquio sobre la evolución del pensamiento de Camus y en el 2016 un coloquio sobre los vínculos entre Camus y los escritores del Siglo de Oro.

En México, Ana Rosa Pérez Ransanz y Antonio Ziri3n Quijano obtuvieron el grado en Licenciatura en Filosofía con el trabajo *La muerte en el pensamiento de Albert Camus*. Esta obra no es una reflexión sobre la educación sin embargo, es una aportación valiosa porque discierne los conceptos centrales de Camus, lo cual puede ser de utilidad para los profesionales en educaci3n que busquen un acercamiento entre Camus y la pedagogía.

<sup>2</sup> Andrew Gibbons, “Difference in the sandpits of the South Pacific: Learning from Albert Camus”, en *Pacific Asian Education. A Journal about education in pacific circle countries*. [en línea]. volume 24, núm. 2. 2012..<[https://www.academia.edu/2546277/An\\_overview\\_of\\_early\\_childhood\\_care\\_and\\_education\\_provision\\_in\\_mainstreamsettings\\_in\\_relation\\_to\\_kaupapa\\_M%C4%81ori\\_curriculum\\_and\\_policy\\_expectations](https://www.academia.edu/2546277/An_overview_of_early_childhood_care_and_education_provision_in_mainstreamsettings_in_relation_to_kaupapa_M%C4%81ori_curriculum_and_policy_expectations)>

[Consulta: el 6 de mayo del 2017.] pp. 45-55.

<sup>3</sup> Celedonio Ramírez Ramírez, *Encarando el destino: el destino, Camus, Latinoamérica y la educación a distancia*. [en línea]. 1999. <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu11/ramir11.htm>>. [Consulta: el 10 de abril, 2017.]

“Teaching, learning and ethical dilemmas: Lessons from Albert Camus”<sup>4</sup> interpreta un texto literario desde la adopción de una teoría pedagógica. Finalmente, para *Albert Camus: Una educación por la imagen*<sup>5</sup>, el centro de atención no es su obra sino su biografía como expresión formativa. Esto último, anuncia la novela central de esta investigación: *El primer hombre*. (Véase Síntesis de los estudios sobre Camus y lo educativo y Tabla introducción.1 del anexo).

En relación a las tesis, no existen investigaciones del Colegio de Pedagogía en TESIUNAM sobre ningún tipo de obra de Albert Camus. Las carreras que más estudian a Camus son Filosofía con once investigaciones, Lengua y Literaturas Modernas Francesas con tres estudios, Literatura Dramática y Teatro con dos tesis. Algunos otros profesionistas formulan interesantes relaciones entre su campo disciplinar y el autor argelino, como en el caso de un sociólogo, un historiador y dos comunicólogos. A nivel posgrado, existen dos investigaciones para obtener el grado de Maestría en Letras Inglesas. (Véase Tabla introducción.2 del anexo).

Durante la revisión se encontró el texto “Teaching, learning and ethical dilemmas: Lessons from Albert Camus” de Peter Roberts, el cual expresa dos lecturas de la novela *El huésped*. La primera lectura fue elaborada por Daniel Muhlestein y defiende que el profesor Daru y el gendarme Balducci representan los aparatos ideológicos y represivos del Estado, respectivamente. La segunda postura es de Peter Roberts e indica la complejidad ética de la labor docente.

Es impresionante la fuerza y precisión del intelecto en esta obra, que configura un sentido ajeno a la intención del autor, pero que da razón de sus acontecimientos. En la primer perspectiva, parecía que Camus había internalizado la teoría de Althusser y su relato trataba de representar la coacción inherente al acto educativo. Luego leí la postura de Peter Roberts y pensé lo contrario, que *El huésped* exaltaba la tensión y la resistencia frente a la educación recibida. Era el mismo documento, y sin embargo, terminaba en lugares distintos. Anhelé

---

<sup>4</sup> Peter Roberts, “Teaching, learning and ethical dilemmas: Lessons from Albert Camus” en *Cambridge Journal of Education* [en línea]. 2008. <[https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/7413/12610500\\_Teaching%2C%20Learning%20and%20Ethical%20Dilemmas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/7413/12610500_Teaching%2C%20Learning%20and%20Ethical%20Dilemmas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. [Consulta: 8 de mayo, 2017.] pp. 529-542.

<sup>5</sup> Carlos Hernández Pérez, *Albert Camus: Una educación por la imagen*. [en línea]. 2010. <<http://desocupado-lector.blogspot.mx/2011/03/albert-camus-una-educacion-por-la.html>>. [Consulta: el 20 de Abril, 2017.]

que la interpretación que elaborara de *El primer hombre* tuviera sobre el lector el mismo efecto que la lectura del artículo de Peter Roberts sobre mí, es decir, una aparición deslumbrante cuya brevedad invitara a una exploración más grande, no sólo de lo escrito sino reflexionado a partir de la lectura.

### *Presentación del autor y la obra de estudio*

Albert Camus fue un escritor, filósofo y periodista francés que nació en Argelia el 7 de noviembre de 1913. De lado materno, sus antepasados eran de la isla española Menorca, de lado paterno, provenían de Francia. Su familia paterna se trasladó a Argelia en 1830 porque el rey Carlos X comenzó un proceso de colonización en África y su administración prometió grandes oportunidades económicas a los franceses que se mudaran a Argel.

Casi un siglo después, el padre de Albert Camus fue reclutado por el gobierno francés para combatir contra los alemanes en la Primera Guerra Mundial. Camus describe que su padre tuvo una vida fugaz y trágica porque pasó del orfanato a la guerra. Respecto a la guerra de Marne, en la que luchó su padre, Camus afirmó que los soldados “se fundían bajo el fuego como multicolores muñecos de cera, y cada día centenares de huérfanos nacían en todos los rincones de Argelia, árabes y franceses, hijos e hijas que tenían que aprender a vivir sin lección y sin patrimonio”,<sup>6</sup> a Camus le tocó ser uno de estos niños debido a que su padre murió en combate en 1914.

Albert Camus estudió la primaria en la escuela comunal de la Tercera República en Belcourt. Las escuelas de Argel se rigieron por la legislación francesa que se basó en la gratuidad y laicidad de la enseñanza. La escuela tenía la misión de impartir una base de conocimientos mínimos, exaltar la idea<sup>7</sup> de que Francia llevó la civilización a las colonias e inculcar la moral como la condición de posibilidad de la república y la vida colectiva. Antes de concluir los estudios primarios, Albert Camus fue alumno del Louis Germain, maestro anticlerical reconocido por su exigencia y su dedicación. El profesor Germain intervino para que Albert

---

<sup>6</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, en *El exilio y el reino; Discurso de Suecia; Carnets 3; El primer hombre*, Madrid, Alianza, 1996. p.491.

<sup>7</sup> El biógrafo de Albert Camus (Olivier Todd) sostiene que los profesores de la primaria enaltecen lo francés y conciben a las poblaciones nativas como bárbaros. Cf. Olivier Todd, *Albert Camus, Albert Camus: una vida*. Trad. de Mauro Armíño. Barcelona, Tusquets, 1997. p. 35.

continuará con sus estudios. Camus nunca olvidó su esfuerzo y le agradeció después de que recibió el Premio Nobel en 1957.

En el último año del liceo, Albert Camus conoció a Jean Grenier, el estudiante quedó tan impresionado por la autenticidad y la solidaridad de su maestro que no tardó en reconocerle como su guía. Pensado en él, Camus sostuvo “siento que en mí crece la admiración [...] ¿sabré alguna vez todo lo que le debo?”.<sup>8</sup>

Posteriormente, Camus estudió la carrera de filosofía y tuvo la intención de ser profesor, sin embargo la tuberculosis que contrajo en la adolescencia le impidió presentar el examen de oposición. Desde ese momento, la vida de Camus se apartó del ámbito académico y se aproximó al periodismo, el teatro y la escritura. Entre sus obras más notables se encuentran: *El revés y el derecho* (1937), *El extranjero* (1942), *El mito de Sísifo* (1942), *La peste* (1947), *El hombre rebelde* (1951) y *El primer hombre* (1994).

*El primer hombre* es una novela inconclusa de Albert Camus en la cual trabajaba antes de morir en un choque automovilístico en 1960, su esposa se negó a compartir el manuscrito, pero su hija Catherine decidió colaborar para su publicación que ocurrió en 1994. Personas cercanas al escritor señalan que el texto significaba una tercera parte de lo imaginado por Camus. Sin importar la extensión la obra, cautiva casi 60 años después ¿y cómo no lograrlo? si la escritura de Camus te lleva a recorrer su vida.

La obra inicia con el retorno de un hombre de mediana edad para buscar la tumba de su padre, atravesado por la añoranza de un pasado difuso e incomprensible. Se describe el nacimiento y la infancia del protagonista, mermada por condiciones sociales, políticas, económicas y educativas por la colonización francesa, aun así, Jacques Cormery -alter ego de Albert Camus- es capaz de vivir las más profundas alegrías gracias a la compañía de su familia, sus amigos y la escuela. En este espacio es donde conocerá al señor Germain -profesor del último año de estudios primarios- quien con su actividad áulica cambiará el destino de ese frágil niño.

*El primer hombre* no tiene uniformidad en los nombres, a veces, Albert Camus coloca el de la persona, otras veces, el del personaje. Para evitar confusiones, es necesario considerar que

---

<sup>8</sup>*Ibid.*p.55.



el personaje de Henry Cormery está basado en su padre, Lucie o Catherine Cormery en su madre, Étienne o Ernest Comery alude a su tío. Mientras tanto, el señor Bernard fue inspirado por el maestro Louis Germain y el personaje de Victor Malan es el retrato del filósofo Jean Grenier. (Véase Tabla introducción.3 Equivalencia entre el nombre de la persona y el nombre del personaje en *El primer hombre* del anexo).

### *Motivos para el estudio de El primer hombre*

Decidí investigar *El primer hombre* porque es una novela que indaga cómo extraer a una persona de la marginación por medio de la educación. Llegué a esta afirmación por la contrastación entre una investigación sobre el sistema de enseñanza francés titulada *Los estudiantes, los herederos y la cultura* y la situación biográfica de Camus.

Los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron afirman que la escuela declara formalmente igual a todos los estudiantes, pero en el fondo, los selecciona y clasifica dependiendo de sus condiciones de origen. En la obra *Los estudiantes, los herederos y la cultura* (1964), los sociólogos descubren que la profesión de los padres influye en el nivel escolar que alcanzarán sus hijos. Los sectores<sup>9</sup> más desfavorecidos -que incluyen los asalariados rurales, los agricultores y el personal de servicio- tienen menos cinco chances sobre cien de que su hijo ingrese a la universidad, las categorías medias “tienen entre diez y quince posibilidades. Luego se observa una duplicación de las posibilidades en los sectores medios (casi treinta posibilidades sobre cien) y una nueva duplicación en los sectores superiores y las profesiones liberales, cuyas posibilidades se acercan al 60 sobre 100”.<sup>10</sup>

Tomando en cuenta estas estadísticas ¿cuáles fueron las posibilidades de Albert Camus de cursar los estudios superiores? la madre de Albert Camus trabajó como empaedora de cartuchos y empleada doméstica, entonces, sus hijos tuvieron dos entre cien posibilidades de entrar a la universidad. El padre de Camus se dedicó al cultivo de la vid, por lo cual, sus hijos tuvieron una entre cien posibilidades. *El primer hombre* es valioso para la pedagogía porque nos acerca al enigma ¿qué pasó en la vida de Camus para que pasara de un desheredado

---

<sup>9</sup> Cf. Pierre Bourdieu, y Jean Claude Passeron, “La elección de los elegidos”, en *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Trad. de Marcos Mayer. México, siglo XXI, 2008. p.14.

<sup>10</sup>*Id.*

cultural a un intelectual? o en otras palabras ¿cómo una persona que tiene condiciones desfavorables las supera a partir de la educación?

Aunque *El primer hombre* no pretende ser un análisis de las instituciones, ni una historia de la educación de Argelia, refleja la influencia de la república sobre la organización y la estructura del sistema de enseñanza de las colonias en la década de los veinte.

La investigación de *El primer hombre* se justifica porque esta obra alude a: uno, aspectos normativos (la legislación educativa de la Tercer República francesa), dos, la descripción de los elementos estructurales del sistema de enseñanza argelino en 1920 (las asignaturas, los materiales, los horarios, los sectores de la población que asisten a la escuela por nivel), tres, aspectos de política educativa (por ejemplo: la articulación entre el marco jurídico y el sistema de enseñanza), y cuatro, porque exterioriza la lucha de distintos grupos por implantar un proyecto educativo que configuró la experiencia escolar y el pensamiento de Albert Camus.

El último motivo para el estudio de *El primer hombre* es porque ofrece una imagen distinta de la docencia. Para la novela, el profesor no sólo se entiende en un sentido instruccional sino transformador, colindante con términos como guía y vocación.

#### *Apuntes sobre el proceso de interpretación desde la pedagogía*

Para evitar perderse en un campo ajeno o terminar haciendo algo que no se quiere, en este apartado se presentan los conceptos que ayudan a la interpretación desde la pedagogía. Se emplea la preposición “desde” porque cuando estudiamos algo no sólo nos enfrentamos al objeto sino que tenemos un ángulo de observación determinado por nuestra formación profesional, así como del lugar y el tiempo donde crecimos, es decir, que esta tesis no es un análisis literario sino una aproximación a los estudios literarios para encontrar conceptos, prácticas y reflexiones que brinden la posibilidad de examinar la literatura, sin perder de vista a la pedagogía. Este apartado se estructuró de tal modo que se conocieran los criterios de selección de las fuentes, las ideas y las prácticas de los autores y una propuesta metodológica para profesionales de la educación interesados en el estudio de la literatura.

Los criterios de selección fueron:

- Para los documentos de crítica literaria, que se discutiera ¿qué se puede entender por interpretación? y ¿cómo evitar generar una interpretación inconsistente?, el texto elegido fue “Intento lectoris: Apuntes sobre la semiótica de la recepción” del lingüista y filósofo Umberto Eco. Se integró a Eco porque su postura es equilibrada, por una parte, acepta que existen elementos (relacionados o no con la intención del autor) que invitan a un diálogo y deben ser planteados, también reconoce la actitud reflexiva del interprete, no sólo reconstructiva. Por el otro lado, Eco no autoriza al lector a sobre-especular o afirmar lo que sea sino remarca que la interpretación requiere una fundamentación. Los conceptos recuperados fueron: los tipos de intenciones, los sistemas de significación y el límite de la interpretación.
- Para las tesis, que se examinara un texto literario (de preferencia una novela) desde la pedagogía y fuera escrito por un profesional de la educación. Quedaron englobados:
  - *El pensamiento educativo de Fernández de Lizardi en su proyecto sobre las escuelas y en su novela La Quijotita* de Susana del Sagrado Corazón Aguirre y Rivera. El documento se consultó por la forma en que estructuró su capitulo y la organización de la información. La autora dedicó el primer capítulo a la semblanza de Fernández de Lizardi, el segundo a la contextualización del autor y la obra, el tercero a la descripción del proyecto educativo del prosista y por último, el estudio de *La Quijotita*.
  - También se integró *Narrarse a sí misma: El sujeto de la de/formación femenina como constitutivo de la pedagogía en tres novelas publicadas en América en los años 80's* de la escritora Selen Catalina Arango Rodríguez. Se puso atención particular a las nociones metodológicas-conceptuales para un estudio acerca de la de/formación dentro de la introducción y el apartado “Los saberes de la experiencia en *La forma del silencio, Reptil en el tiempo y The Mixquiahuala Letters*”. Este subcapítulo es importante porque la escritora examina las novelas a partir de las categorías que desarrolló desde la introducción hasta el capítulo dos.

Los tres tipos de intenciones

El filósofo y lingüista Umberto Eco afirma que existen tres tipos de intenciones: la del autor o *intentio auctoris*, la del texto o *intentio operis* y la del lector o *intentio lectoris*. La primera,

busca en el texto lo que el autor quería decir, la segunda indaga lo que el texto dice “con referencia a su misma coherencia textual y a la situación de los sistemas de significación a los que se remite”,<sup>11</sup> y *intentio lectoris*, rastrea “en el texto lo que el destinatario encuentra con referencia a sus propios sistemas de significación y/o con referencia a sus deseos, pulsiones, arbitrios”.<sup>12</sup>

Aunque se considera que la interpretación desde la pedagogía sobre los textos literarios es posible a partir de cualquiera de los tres tipos de intenciones. Para esta tesis, predominó la *intentio lectoris* o lo que la sustentante reflexionó apoyándose en su lectura y su grupo de significaciones. Se utiliza la palabra predominó porque se piensa que las interpretaciones (a veces) no son homogéneas, es decir, coexisten varios tipos de intenciones en un mismo escrito, aunque un tipo intención destaca sobre las demás. Por ejemplo: si afirmo que en el capítulo “6 bis la escuela” de *El primer hombre* se trasluce la idea que Camus tiene de Dios, religión e iglesia, entonces, la interpretación es resultado de la *intentio operis* porque *El primer hombre* se une a los sistemas de significación a los que remite. Sin embargo, si más adelante sostengo que la figura del maestro en *El primer hombre* es compatible con la noción de guía y vocación, esta afirmación se apoya en la intención de lector debido a que entrelazó la novela autobiográfica con las significaciones que le encontró la lectora.

Considerando la definición de *intentio lectoris*, la interpretación consiste en articular el mundo simbólico del investigador-lector con la obra, que proponga un sentido distinto al literal, pero apoyado en él. La interpretación es posible gracias al carácter abierto de la literatura, por abierto<sup>13</sup> se entiende los espacios dentro de una obra que sirven de apoyo para que el lector formule sus propias preguntas o hipótesis, muchas veces, estos espacios se generan independientemente de la intención del autor.

El carácter abierto se manifiesta en la siguiente anécdota, después que Umberto Eco publicó *El nombre de la rosa*, uno de sus lectores le cuestionó si había relación entre que un personaje

---

<sup>11</sup> Umberto Eco, “INTENTIO LECTORIS. Apuntes sobre la semiótica de la recepción” en *Los límites de la interpretación*. Trad. de Helena Lozano Miralles. Barcelona, Penguin Random House Grupo editorial, 2016. p.37.

<sup>12</sup> *Id.*

<sup>13</sup> Inferencia a partir de la lectura “Apostillas a El nombre de la rosa” en *El nombre de la rosa. Apostillas a El nombre de la rosa*, Trad. de Ricardo Pochtar. Barcelona, Lumen, 1988. p.633-643 y “Los bosques posibles”, en *Seis paseos por los bosques narrativos*, 2a. ed. Trad. de Helena Lozano Miralles. Barcelona, Lumen, 1997. pp. 85-105 de Umberto Eco.

le temiera a la prisa y otro la celebrara. Umberto Eco releyó su novela y que tan sorprendido porque las observaciones se sustentaban en su redacción, que dijo: “allí está el texto, que produce sus propios efectos de sentido. Independientemente de mi voluntad, la pregunta se plantea, aparece la ambigüedad, y, aunque por mi parte no vea bien cómo interpretar la oposición, comprendo que entraña un sentido (o quizá muchos)”.<sup>14</sup>

A partir del desarrollo de esta tesis, para interpretar desde la pedagogía es necesario:

- Contextualizar la obra de estudio.
- Determinar con claridad entre la obra a interpretar y las fuentes que harán posible la interpretación.
- Delimitar y/o definir el sistema simbólico del investigador.
- Seleccionar las partes de la novela (por ejemplo: diálogos, descripciones y/o acciones de los personajes) que se relacionaran con el sistema simbólico del investigador.
- Articular el mundo simbólico con la obra de estudio.
- Cuidar no exceder los límites de la interpretación.

El listado no se enumeró porque indicaría la existencia de un orden secuencial y no es de ese modo. Se observa que el avance en uno de los puntos puede complementar o rectificar si ya se ha cometido un error. Por ejemplo: la contextualización de la novela (investigar sobre los cambios jurídicos en materia educativa o examinar el programa de educación moral de la Tercera República) permite entender muchas referencias sobre el proceso de laicización del sistema francés a principios del siglo XX. Por tanto, el desarrollo de la contextualización aporta a la selección de escenas y viceversa.

A continuación, se expone un breve comentario sobre cada punto, debido a que los pasos definición o delimitación del mundo simbólico y selección de partes de la novela están estrechamente vinculados se decidió abordarlos de manera conjunta.

Contextualizar la obra de estudio.

La contextualización consiste en ubicar las condiciones sociales, políticas, económicas y educativas de la época, así como cualquier evento que por su fuerza repercuta sobre el

---

<sup>14</sup> Eco, Umberto, *El nombre de la rosa. Apostillas a El nombre de la rosa*, p.635.

pensamiento y la obra del escritor. Una contextualización es sólida cuando el lector es capaz de percibir las significaciones simbólicas de los actos o cuando se crean matices entre una época y otra. En este punto es crucial preguntar: antes de la instauración de la política pública que vamos a estudiar ¿existió otra legislación?, ¿qué estipulaba?, ¿cuáles son las diferencias entre la primera y la segunda?, ¿en qué ideas o corrientes de pensamiento se fundamenta la política más reciente?, ¿existió una conexión entre los lineamientos generales y las prácticas?

Me di cuenta de la importancia de un apartado especial sobre la contextualización a raíz de la lectura del segundo capítulo “La educación en España-Nueva España- México Independiente” de Susana del Sagrado Corazón. Ella partió de lo general a lo específico, recorriendo desde la Ilustración hasta las prácticas educativas en el México Independiente (como fue La escuela Pías, la educación de las Amigas, Conventual y el sistema Lancasteriano).

Determinar con claridad entre la obra a interpretar y las fuentes que harán posible la interpretación.

Al principio de este apartado se señaló que la literatura tiene un carácter abierto que provoca varias preguntas, pero ¿cómo se convierte una pregunta o idea inicial en una interpretación?

Se debe reconocer que la interpretación se compone de elementos no racionales, como dijo Umberto Eco la *intentio lectoris*<sup>15</sup> relaciona la obra con los significados que le encuentra el lector (parte racional) y/o con referencia a sus arbitrios, pulsiones, pasiones (parte no racional). Los elementos no racionales son importantes porque nos sostienen en la incertidumbre sin caer en la desesperanza, pero también porque guían la creación de un sistema simbólico. Adicionalmente debe considerarse la naturaleza del objeto.

Atender a la naturaleza del objeto significa que cada rama del arte tiene su forma de expresión específica, la interpretación se inicia escuchando esta particularidad, por ejemplo: si el investigador elige que el objeto de estudio será una novela, entonces se centrará en los personajes, sus razonamientos, sus sentimientos, sus decisiones, sus diálogos, el lugar y

---

<sup>15</sup> Cf. Umberto Eco, “INTENTIO LECTORIS. Apuntes sobre la semiótica de la recepción” en *Los límites de la interpretación* p.37.

tiempo donde se desarrolla la historia, si elige un cuadro entonces percibirá la composición, la luz, el ritmo, la disposición de las personas u objetos en un espacio.

A un profesional de la educación nunca se le presenta una idea ya terminada, sino que lee una obra y presiente que tiene una conexión con la educación o con un asunto que le ocupe a la pedagogía, y quiere pasar de su presentimiento a un pensamiento organizado. Para lograrlo, el investigador debe fijarse en la especificidad de la rama del arte y los detalles de la obra, para después determinar ¿qué aspecto que trata la obra puede articularse con la pedagogía<sup>16</sup>?, ¿cuál es el marco de interpretación más apropiado para evidenciar esta relación? y ¿cómo está compuesto el tema articulador?

Delimitación del sistema simbólico, selección de pasajes y su articulación.

A partir de la revisión de *Los límites de la interpretación* se infiere que el término sistema simbólico apunta a las referencias que posee una persona. La experiencia con lugares, personas, libros, películas, conciertos y otras vivencias determinan los referentes que se adquieren. Por ejemplo: el sistema simbólico de Camus está influido por su formación profesional, su gusto por las artes (en especial, la escritura y el montaje teatral), sus viajes hacia Europa realizados en la juventud, su breve participación en el partido comunista y la memoria colectiva que formó por la búsqueda de sus orígenes.

En el caso de la interpretación, el mundo simbólico del investigador debe reflejar compatibilidad y continuidad con las escenas de la novela porque de nada sirve explicar categorías que no serán recuperadas o ajenas a la obra de estudio. Un buen ejemplo de cohesión entre el mundo simbólico y el texto literario lo proporciona la tesis *Narrarse a sí misma: El sujeto de la de/formación femenina como constitutivo de la pedagogía en tres novelas publicadas en américa en los años 80's* de Selen Catalina Arango Rodríguez.

---

<sup>16</sup> En el caso de esta tesis, el aspecto que articula a *El primer hombre* con la pedagogía son los maestros porque esta novela expuso que los docentes representaron un hito en la educación y la formación de Albert Camus. El marco teórico más apropiado para el tratamiento de *El primer hombre* desde la pedagogía es la obra de María Zambrano porque esta autora reflexiona sobre las características y los fenómenos que circundan a los maestros. Cuando pregunto ¿cómo está compuesto el tema articulador? me refiero a que el intérprete de una novela debe dedicar tiempo al análisis de los términos que permiten la unión entre la novela y la pedagogía. Por ejemplo: El docente es colindante con la vocación y el guía, estos conceptos a su vez requieren de otros términos para ser entendidos. Por ende, la interpretación exige una delimitación conceptual precisa.

Cuando Arango leyó *La forma del silencio*, le llamó la atención la escena del patio porque la sociedad desalentaba que Luisa leyera, pero impulsaba a Juan. ¿Qué parte del sistema simbólico podía explicar esa diferencia?, la interpretación de Arango necesariamente implicó tres acciones, que son: selección de partes de la obra, delimitación del mundo simbólico de la investigadora (M.S.I.) y la articulación entre el mundo simbólico y la obra.

Selen Arango advirtió que la familia de Juan le ofrece las condiciones para que construya una cultura amplia. Mientras tanto, Luisa declara: “y uno leyendo a Corín Tellado con voracidad (...) eso y algunos libros (que había que sustraer a escondidas)”<sup>17</sup> ante el relato, la autora se pregunta ¿por qué Juan y Luisa tienen experiencias tan contradictorias sobre la lectura?

Arango sostiene que el comportamiento tan diferente entre la protagonista y su compañero es a causa del género. En la introducción, la investigadora especificó que el género es una construcción social y cultural que determina lo que debe aprender lo femenino y lo masculino. Por tanto, la sociedad planteada en *La forma del silencio* definió las actividades, los conocimientos y las profesiones que corresponden a cada género, inclusive moldeó un sistema de percepciones que le indica a un grupo cuando individuo tiene una conducta divergente. Por eso, la sociedad se extraña o desapueba que Luisa lea, en la novela se lee: “Leer, de todas formas, no era bien visto en unas niñas que tenían tantas cosas que aprender: desde cómo batir la clara de un huevo, hasta el primoroso bordado, ese que inevitablemente arranca expresiones como: ¡qué hermosura!, ¡Labores así ya no se hacen!”<sup>18</sup>

Observando con atención, el párrafo sobre Corín Tellado corresponde a la selección de los pasajes de la obra, y la explicación sobre género atañe a la delimitación simbólica de la investigadora. Definir estos elementos conduce a la articulación entre mundo simbólico y la novela, lo que le permite a Selen Arango concluir:

Con el personaje de Juan, la autora muestra el éxito de la lectura por gusto propio y la contrasta con la lectura a escondidas de la niña, resaltando las asignaciones de género que influyen en los libros que nos son permitidos en la infancia. A la niña se le exige dedicarse a oficios que sustentan

---

<sup>17</sup> Arango Rodríguez, Selen Catalina, *El sujeto de la de/formación femenina como constitutivo de la pedagogía en tres novelas publicadas en américa en los años 80's*. México, 2016. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. p.115.

<sup>18</sup> *Id.*



el ideal de formación femenino [...] más no oficios relacionados con el gusto y las búsquedas personales como la lectura.<sup>19</sup>

Cuidar no exceder los límites de la interpretación.

El límite de la interpretación significa que “los lectores pueden inferir de los textos lo que los textos no dicen explícitamente (y la cooperación interpretativa se basa en este principio), pero no pueden hacer que los textos digan lo contrario de lo que han dicho”.<sup>20</sup> Por ejemplo: Giuseppe Sermoni sostiene que Caperucita roja “se refiere a los procesos de extracción y tratamiento de minerales”<sup>21</sup> Caperucita es cinabrio por el rojo de su capa y esconde mercurio en su interior, el estómago del lobo es un horno alquímico. Cuando el lobo come a Caperucita significaría la combustión del cinabrio para convertirse en mercurio. Pero Caperucita no salió con una capa gris<sup>22</sup> (color del mercurio). Por tanto, la interpretación de Giuseppe fue coherente desde el inicio hasta que el lobo se comió a Caperucita, después rompió el límite de la interpretación. En lo personal, el límite de la interpretación también puede llamarse principio de no contradicción versión textual.

Para Umberto Eco<sup>23</sup>, existen dos tipos de autores, los que crean grandes efectos y los que reflexionan muy bien sobre sus propios procesos, este apartado se destinó al discernimiento del proceso, en la siguiente sección se preguntará por la especificidad de la literatura.

### *Consideraciones sobre la literatura*

Cuando leemos una obra literaria (sea en prosa o en verso) siempre existen elementos que no terminan de explicarse, y esta falta de final es principio de cavilación. Las personas formulan respuestas ante preguntas que el texto no ha pronunciado, pero sí sugerido. A este rasgo de la literatura lo denominó enigmático, teniendo en cuenta que para Zambrano, el enigma es una respuesta o planteamiento que descubre una pregunta<sup>24</sup>.

---

<sup>19</sup> *Id.*

<sup>20</sup> Eco, Umberto, “Los bosques posibles” en *Seis paseos por los bosques narrativos*. 2a. ed. Trad. de Helena Lozano Miralles. Barcelona, Lumen, 1997.p.101.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p.100.

<sup>22</sup> Observación de Valentina Pisanty.

<sup>23</sup> Cf. Umberto Eco, “Apostillas a *El nombre de la rosa*” en *El nombre de la rosa. Apostillas a El nombre de la rosa* pp. 636 y 637.

<sup>24</sup> Cf. María Zambrano, “Las dos preguntas” en *Filosofía y educación (Manuscritos)*. Ed. de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga, Ágora, 2007.p.47. Originalmente, Zambrano utilizó el concepto de enigma para explicar que el proceso educativo implica la preparación del hombre ante la incertidumbre, sin embargo,

Esta observación sobre la especificidad de la literatura fue advertida por Roland Barthes en otros términos. En la “lengua plural” (1972), el filósofo francés Barthes escribió “si las palabras no tuvieran más que un sentido, el del diccionario, si una segunda lengua no viniera a turbar, a liberar 'las certidumbres del lenguaje' no habría literatura”,<sup>25</sup> es decir, que para Barthes, las palabras se componen de dos planos: el sentido literal y el sentido alusivo. El sentido literal remite a una definición establecida por un grupo. Mientras tanto, el sentido alusivo se refiere a una potencia de sentido que conduce a los grupos o individuos a lugares distintos. Por ejemplo: al leer la palabra trigo se piensa en un cereal (que vendría a ser el sentido literal), al leer “su cabello era como el trigo” puede pensarse que el cabello era dorado o frágil (aquí, remite al sentido alusivo).

Si en las palabras coexisten los dos sentidos ¿por qué la literatura se define por el sentido alusivo? porque en la literatura el sentido alusivo es irrevocable. Barthes explica que lo distintivo de la literatura es su ambigüedad en estado puro, la literatura no posee un sentido sino la capacidad de albergarlos.

En esta misma sintonía, Umberto Eco sostuvo que la diferencia entre las obras teóricas y la literatura es que en la primera, el escritor se pregunta ¿el lector me entendió? y en la segunda, ¿qué entendió el lector?, en otras palabras, el escritor de una obra teórica pone énfasis en la compatibilidad entre lo escrito y la comprensión del lector, mientras tanto, en la literatura, el escritor está atento a los efectos de sentido que no fueron planeados por él. Al respecto, Eco comentó: “Cuando escribía obras teóricas, mi actitud hacia los críticos era la del juez: ¿han comprendido o no lo que quería decir? En el caso de una novela todo es distinto. [...] la inmensa mayoría de las lecturas permiten descubrir efectos de sentido en los que no se había pensado”.<sup>26</sup>

Posteriormente, Umberto Eco agregó que “llamaría efecto poético a la capacidad que tiene el texto de generar lecturas siempre distintas, sin agotarse [...] del todo”.<sup>27</sup> En consecuencia,

---

considero que la idea de enigma es pertinente para describir a la literatura porque refleja su cualidad de representar la condición humana sin establecer un sentido único.

<sup>25</sup> Roland Barthes, “La lengua plural” en *Crítica y verdad*. Trad. de José Bianco. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972. pp. 54.

<sup>26</sup> Umberto Eco, “Apostillas a *El nombre de la rosa*” en *El nombre de la rosa. Apostillas a El nombre de la rosa* p. 634.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p.636.

poético no es entendido como relacionado con una composición literaria sino como fecundo o creador de significaciones.

Como se puede observar, la capacidad de la literatura para albergar varios sentidos, Roland Barthes -en *Crítica y verdad*- lo denominó pluralidad y Umberto Eco - en *Apostillas*- “efecto poético”. El carácter multi-referencial de la literatura ha sido considerado un rasgo problemático dentro del cientifismo<sup>28</sup> porque este movimiento tiene como objetivo principal el control y la predicción de la conducta humana... y ¿cómo establecer el control de la conducta si la lectura de la literatura siempre termina en lugares distintos?

#### *Distinción entre experiencia y experimento.*

Los términos experiencia y experimento son importantes para la comprensión de este trabajo. Por experiencia<sup>29</sup> se entiende un acontecimiento significativo y expresable, con la palabra significativo, el filósofo Giorgio Agamben enfatiza que no todas las circunstancias se vuelven experiencias sólo aquellas que tocan el interior del hombre y producen un cambio en él. Con la palabra expresable, él subraya que la experiencia siempre tiene la cualidad de ser narrable. Posteriormente, este filósofo señala que la experiencia se relaciona con el término griego *páthei máthos*, que se refiere a “un aprender únicamente a través y después de padecer que excluye toda posibilidad de prever”.<sup>30</sup>

Mientras tanto, experimento alude al proceso histórico intensificado a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, presente en nuestros días, en el que el saber científico recaba la experiencia, después analiza y simplifica las prácticas y al final, entrega el saber simplificado a las personas. Por lo cual, la noción de experimento se vincula a una forma de vida, intervenida por un agente exterior, pero donde los sujetos no se dan cuenta o llegan a naturalizar los eventos que les ocurren<sup>31</sup>.

---

<sup>28</sup> El cientifismo es el movimiento que considera a la ciencia como la única alternativa para plantear, reflexionar y resolver los problemas del hombre. Esta tesis se opone al cientificismo porque disminuye el valor de las humanidades y el arte. La intención no es polarizar las áreas de conocimiento sino reconocer sus aportaciones y sus límites.

<sup>29</sup> Cf. Giorgio Agamben, *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Trad. de Silvio Mattoni. Argentina, Adriana Hidalgo editora, 2003. pp.7-10.

<sup>30</sup> *Ibid.* p.17.

<sup>31</sup> Por ejemplo, en una fábrica de zapatos cada trabajador produce varios pares a la semana. La fábrica decide modificar la organización y preguntar a los trabajadores sobre su oficio. Después, la oficina central divide el oficio en tareas, y por último, los trabajadores son avisados de que no producirán el zapato por completo (cómo

### *Estructura de la tesis.*

El capítulo uno parte de supuesto de que la idea sobre la literatura y los vínculos entre ésta y la pedagogía son el resultado de un modo colectivo de establecer la verdad. En *Microfísica del poder*, el filósofo francés Michel Foucault expresó:

Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general de la verdad»: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo funciona como verdadero.<sup>32</sup>

En consecuencia, aunque el capítulo uno aborde varios movimientos históricos no es propiamente una contextualización sino corresponde al planteamiento del problema porque busca las circunstancias e ideas (aparentemente aisladas) que responden a una forma de definir y distribuir el conocimiento legítimo.

El concepto régimen de verdad se manifiesta en este trabajo cuando se observó que la mayoría de las investigaciones que articulan la literatura y la pedagogía tienen dos formas de relación. En la primera forma de relación, la literatura es pensada como un contenido y la pedagogía busca hacer más eficiente su transmisión. Un ejemplo de este tipo de relación son los escritos que indagan cómo mejorar la enseñanza del programa de literatura en segundo año del nivel media superior. En tal situación, la literatura es concebida como una asignatura y la pedagogía como catalizador de los procesos de instrucción.

En la segunda forma existen tres partes: el contenido, la literatura como un medio que facilita la apropiación del contenido y la pedagogía que favorece su interacción. En este segundo tipo entrarían las investigaciones que abordan la utilidad de la literatura para la enseñanza de la historia o aspectos gramaticales más complejos.

No me opongo a la realización de estos tipos de investigaciones, son valiosas y pertinentes, pero cuando la mayoría de los estudios de pedagogía sobre la literatura la conceptualizan como asignatura o recurso didáctico considero que existe un problema porque nos estamos

---

lo hacían antes) sino se dedicarán a una función específica. Probablemente, los empleados asumen que es una nueva forma de trabajo y no se preguntan por la configuración que impulsó el cambio de oficio a producción en serie.

<sup>32</sup>Michel Foucault, *Microfísica del poder*, [en línea]. Madrid, La piqueta, 1979. <[https://arditiesp.files.wordpress.com/2012/10/foucault\\_microfisica\\_del\\_poder.pdf](https://arditiesp.files.wordpress.com/2012/10/foucault_microfisica_del_poder.pdf)>. [Consulta: 8 de enero, 2018.] p. 187.

quedando en su dimensión instruccional y olvidamos su potencial para representar y transformar la condición humana.

Estas configuraciones no fueron casualidad sino se originan a partir del desarrollo de la sociedad industrial y el positivismo como teoría explicativa. Existen diversas fuentes que plantean el nexo entre el positivismo y la educación, sin embargo, era necesario un escrito que se enfocara en la idea que el positivismo creó sobre la lectura, la literatura, así como el modo en el que deben ser recuperados por la pedagogía.

El apartado II.1 reúne las principales investigaciones sobre *El primer hombre*, con la intención de subrayar que la mayoría de los textos provienen de áreas de conocimiento distintas a la pedagogía. Mientras tanto, la secciones II.2, II.3, II.4 corresponden a la interpretación desde la pedagogía de *El primer hombre*. La interpretación se fundamenta en tres ideas: primero, la Tercera República Francesa repercutió en la configuración del sistema escolar argelino a principios del siglo XX, no obstante, la novela de *El primer hombre* permite rastrear el efecto de la política pública sobre la experiencia escolar y el pensamiento de Camus; segundo, el profesor Louis Germain es la encarnación del término vocación y sus atributos; tercero, la figura del guía se hace presente en los profesores Germain y Jean Grenier.

Para reconstruir los cambios educativos que marcaron la experiencia y el pensamiento escolar de Camus se retomaron artículos especializados de la Tercera República francesa -“Ciento veinticinco años de la escuela laica en Francia” de José Orlandis, “«La carta a los maestros» de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar de la Tercera República Francesa” de Juan Manuel Hernández Soria-, traducciones sobre los discursos de aquella época y las cartas entre Camus y sus profesores. Para la información biográfica se utilizó *Albert Camus: una vida* del periodista Olivier Todd.

*El primer hombre* describe la transformación de Camus a partir del ejercicio docente de Louis Germain, por lo cual se decidió integrar a la filósofa María Zambrano porque ha reflexionado ampliamente sobre los elementos intangibles que rodean y componen al maestro, es decir, el temblor, el silencio, el examen, el enigma, el afecto y el aula. También, investigó los conceptos colindantes con el guía. Las fuentes directas que sustentan la interpretación de los apartados II.3 y II.4 son “La metáfora del corazón” en *Claros del bosque, Confesiones* y

*Guías y Filosofía y educación*. Las fuentes indirectas fueron: *Habitaciones del pensamiento. La ciudad en la filosofía en María Zambrano* de Rogelio Laguna, “la función de la metáfora en la razón poética de María Zambrano” en *Acta poética* de Greta Rivara Kamaji e *Introducción al pensamiento de María Zambrano* de Juan Fernando Ortega.

El capítulo III corresponde a las reflexiones derivadas del estudio de Albert Camus. Los apartados III. 1 y III.2 están vinculados a la formación. Este término tiene su origen en la mística alemana de la Edad Media tardía. A lo largo de estos siete siglos el significado de formación ha adquirido diferentes matices e implicaciones. Por ejemplo: en el medievo, formación “se encontraba estrechamente ligado a la idea de la tradición cristiana según la cual se consideraba que el hombre llevaba dentro de sí la imagen de Dios (*imago Dei*)”.<sup>33</sup> Por lo cual, formación equivalía a “‘estampar’ la imagen de Dios en el alma”.<sup>34</sup> Sin embargo, para el teólogo dominico Eckhart (1260-1328) la formación tiene un sentido opuesto, significa la búsqueda de sí mismo sin el apoyo o creación de imágenes. Posteriormente con el Neo humanismo alemán –que tiene como representantes a Kant, Hegel, Herbart-, el concepto de formación se separó del Cristianismo y puso énfasis en la responsabilidad y las acciones que el individuo emplea para cambiarse.

De acuerdo con los investigadores colombianos Andrés Runge y Juan Piñeres, la tradición alemana distingue entre educación y formación, mientras la primera alude a la influencia de un agente sobre otro, la formación se relaciona con el proceso de apropiación de la cultura y los efectos sobre el sujeto.

En el apartado III.1 sostengo que la crítica al Cristianismo elaborada por Camus es el análisis y la descripción del tipo de adaptación individual que promueve la iglesia. El tipo de adaptación individual se refiere a la clasificación del sociólogo Robert Merton. En todas las sociedades se establecen metas, es decir, objetivos deseables socialmente y medios entendidos como rutas para alcanzar la meta propuesta por una cultura. El tipo de adaptación

---

<sup>33</sup> Andrés Klaus Runge Peñal y Juan David Piñeres Sus, “Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semi formación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración”, en *Itinerario educativo*. . [en línea].núm.66.2015.< <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280239>>. [Consulta 12 de noviembre del 2019].p.253.

<sup>34</sup> *Id.*

individual alude a las reacciones de los individuos dependiendo de la aceptación, el rechazo o la sustitución de las metas y medios culturales.

Las pretensiones del estudio sociológico de Robert Merton son distintas a *El primer hombre* de Camus. Mientras, Merton buscó crear una tipología sobre las reacciones del hombre ante los medios y las metas dentro de una cultura, Albert Camus retrató el entorno que influyó sobre su identidad. No obstante, la articulación Merton- Camus impulsa una reflexión sobre el tipo de adaptación individual que alienta la escuela y en segundo lugar, nos invita preguntarnos ¿la formación conlleva una reflexión sobre los tipos de adaptación individual?

Por último, en el apartado III.2 se esboza una noción de formación a partir de la producción escrita de Camus. *El primer hombre* no es la exposición novelada del pensamiento filosófico de Albert Camus, sino el comienzo del tercer ciclo de su obra. Este ciclo estaba centrado en la idea del amor y representaba el retorno del autor hacia sus orígenes, por lo cual, se recurren a sus escritos de juventud - *El verano* (1950) y *El revés y el derecho* (1937)-. También se recuperó *El mito de Sísifo* (1942) porque enuncia las consecuencias del descubrimiento de la mortalidad, y el discurso *El artista y su tiempo* (1957) a razón de que ayuda a comprender el concepto de arte de Albert Camus.

## CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: LA INFLUENCIA DEL POSTIVISMO EN LA LECTURA Y EN LA RELACIÓN ENTRE LA LITERATURA Y LA PEDAGOGÍA

A continuación, se expone una breve comparación entre *El maravilloso mago de Oz* y *Experiencia* de Walter Benjamin (1913), titulada: El mago de Oz y la máscara del individuo moderno la cual permitirá introducirnos al planteamiento del problema.

Lyman Frank Baum escribió *El maravilloso mago de Oz*. En el describía el trayecto de Dorothy y sus amigos por una tierra desconocida e insegura. A la mitad del viaje descubren que el mago era un hombrecillo con habilidad para distorsionar su imagen. Su gran aspecto y sus súper poderes eran artificiales. “—Pero, no lo entiendo —objetó Dorothy—. ¿Cómo fue que te apareciste como una gran cabeza? —Fue una de mis tretas [...] señaló hacia un rincón donde descansaba una gran cabeza fabricada con cartón y con la cara muy bien pintada”.<sup>35</sup>

Por otro lado, el filósofo alemán Walter Benjamin escribió *Experiencia*<sup>36</sup>, un artículo en respuesta al modo de vida de la sociedad de principios del siglo XX. Su época estaba marcada por la falsa experiencia, es decir, la sumisión y ausencia de reflexión hacia los cimientos y las consecuencias de la modernidad. También, advirtió cómo la adultez se oculta y desvaloriza los pensamientos alternos. “Libramos nuestra lucha por la responsabilidad con un enmascarado. La máscara [...] se llama experiencia”.<sup>37</sup>

El mago y los defensores de la modernidad irreflexiva comparten su gusto por el engaño y el uso de intermediarios (físicos o simbólicos) entre los creyentes y ellos. En la escena de Oz el soporte principal era físico (cabeza de cartón), en el segundo simbólico (máscara). Por tanto, la máscara es un telón, la cual pierde a quién la mire fijamente, es la metáfora para denunciar la diseminación de la falsa experiencia.

---

<sup>35</sup> Lyman Frank Baum, “La identidad de Oz el Terrible”, en *El maravilloso mago de Oz*, [en línea]. <[http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/CuentosMas/ElMaravillosoMagoOz\\_Baum.pdf](http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/CuentosMas/ElMaravillosoMagoOz_Baum.pdf)>. [Consulta: 27 de enero, 2018.] p. 198.

<sup>36</sup> Walter Benjamin “Experiencia”, en *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Trad. de Juan J. Thomas. Pról. de Schiavoni Giulio. Buenos Aires, Nueva visión, 1989. pp. 41-43.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 41.



El mago sabía la realidad y la ocultaba. En el otro ejemplo, se es simulador simple o compuesto, es decir, se sabe el engaño y se justifica, o el embuste se filtró al corazón, derivando en la aceptación de la mentira como verdad “han usado anteojos verdes durante tanto tiempo que la mayoría de ellos creen que realmente están en una ciudad de esmeraldas”.<sup>38</sup>

El primero utilizaba algodón, pintura, poleas, habilidades circenses y cualquier objeto que persuada de su poder. El hombre moderno, también emplea materiales, pero su fortaleza radica en la usurpación de la palabra. Proclamando quién, cuándo y cómo se habla, “No hay políticas de la verdad que no sean, al mismo tiempo, políticas de la lengua”.<sup>39</sup>

Cuando se rompió la representación de Oz, él suplicó no se extendiera la noticia. Con este individuo ¿qué sucederá? ¿Solicitará guardar silencio con la misma amabilidad? La única seguridad es esperar la sofisticación del engaño. Como Foucault indica “de hecho, la impresión de que el poder se tambalea es falsa porque puede operar un repliegue, desplazarse, invertirse en otra parte... y la batalla continúa”.<sup>40</sup>

El mago modificaba la percepción de los habitantes: “les puse anteojos [...] de modo que todo lo que vieran fuera de ese color”.<sup>41</sup> La modernidad también configura cómo mirar, pensar, sentir y relacionarnos. Como en el cuento de Baum y *Experiencia* de Benjamin lo moderno se oculta a sí mismo cuando obvia o desprecia preguntas sobre el origen e intereses de los discursos e impide la comprensión de nosotros mismos y el mundo a partir del cambio de experiencia por experimento.

Por tanto, esta investigación parte del supuesto que una reflexión sobre la relación entre la literatura y la pedagogía requiere un espacio figurado, es decir, ubicar la influencia, tanto de la modernidad como del positivismo sobre nuestro campo. El positivismo se estudia porque domina las prácticas y los discursos en pedagogía a principios del siglo XXI.

---

<sup>38</sup> L. F. Baum, *op.cit.*, p. 202.

<sup>39</sup> Jorge Larrosa, “Una lengua para la conversación”, en *Revista Educación y Pedagogía*, [en línea]. vol.18, 2006. <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19062>>. [Consulta: 10 de enero, 2018.] p. 32.

<sup>40</sup> Michel Foucault, en *Microfísica del poder*, [en línea]. Madrid, La piqueta, 1979.<[https://arditiesp.files.wordpress.com/2012/10/foucault\\_microfisica\\_del\\_poder.pdf](https://arditiesp.files.wordpress.com/2012/10/foucault_microfisica_del_poder.pdf)>. [Consulta: 8 de enero, 2018.] p. 104.

<sup>41</sup> L. F. Baum, *op.cit.*, p. 202.

Augusto Comte en el *Curso de filosofía positiva*, clasifica las ciencias por su grado de generalidad o de simplicidad y de interdependencia.<sup>42</sup> Todos los saberes contienen el estado positivo en potencia, previamente deben pasar por el estado teológico y metafísico. A las ciencias con un mayor grado de generalidad les corresponde un menor grado de complejidad, alcanzando el estado positivo con menos dificultad (por ejemplo: la matemática). Por otro lado, las ciencias con menor grado de generalidad, tienen mayor complejidad porque son dependientes del desarrollo de otras ciencias, en consecuencia requieren más tiempo (por ejemplo: la física social).

En la clasificación de Comte no se encuentra la pedagogía, pero si se quisiera instituir como saber científico habría dos respuestas.

Opción a) sería excluida como ocupación intelectual sería por un razonamiento semejante a la salida de la psicología: “El individuo que piensa no puede partirse en dos, de los cuales uno razona, mientras el otro contempla el razonar”.<sup>43</sup> No habría forma de lograr el saber de sí mismo en estado positivo cuando se es investigador y objeto de estudio al mismo tiempo.

Opción b), *sí* podría haber un estudio pedagógico positivo siempre y cuando el campo de conocimiento se adapte a los rasgos generales del positivismo, que considerando a Kolakowski<sup>44</sup> son:

1. Fenomenalismo
2. Nominalismo
3. No hay valor cognoscitivo en juicios de valor y en enunciados normativos
4. Fe en el método de la ciencia

---

<sup>42</sup> Julián Marías, “Comte”, en *La filosofía en sus textos*. vol.2. 2a. ed. Selec., Introd. y comentarios de Julián Marías. Barcelona, Labor, 1963. pp. 975-980. Comte dijo que: “La filosofía positiva se halla [...] dividida en cinco ciencias fundamentales [que son] la astronomía, la física, la química, la fisiología y, finalmente, la física social. La primera considera los fenómenos más generales, los más simples, los más abstractos y los más alejados de la humanidad; influyen sobre todos los demás sin verse influidos por ellos. Los fenómenos considerados por la última son por el contrario, los más particulares, los más complicados, los más concretos y los más directamente interesantes para el hombre; dependen, más o menos, de todos los precedentes, sin ejercer sobre ellos la menor influencia. Entre estos dos extremos, los grados de la especialidad, de complicación y de personalidad de los fenómenos van gradualmente en aumento, así como de su dependencia sucesiva”. Julián Marías, “Comte”, en *La filosofía en sus textos*, pp. 977-978.

<sup>43</sup> Julián Marías, *op.cit.*, p. 961.

<sup>44</sup> Lesek Kolakowski, “Características generales del positivismo” en *La filosofía positivista: ciencia y filosofía*. Madrid, Catedra, 1981. pp.15-21.

1.-El positivismo se opuso al trabajo especulativo de la escolástica. Definió lo que es conocible como datos y hechos observables y comprobables. Por tanto, cualquier búsqueda de la sustancia o cualidad oculta será desechada como objeto de estudio.

2.- Significa: no se le debe atribuir existencia propia a los conceptos (ejemplo: triángulo, blanco, justicia), éstos se refieren a las singularidades y son productos de nuestra mente al ordenar el mundo.

3.- Sólo se puede fundar una norma cuando existe la comprobación de lo que prohíbe y/o permite. Kolakowski menciona el caso de los medicamentos. Si una persona promueve el uso de la penicilina porque es buena (su afirmación carece de conocimiento). En cambio, si lo dice por una serie de pruebas en donde la presencia de (X) derivó en la obtención del resultado esperado (Y), hay valor cognoscitivo.

4.- Significa que existe un procedimiento factible que nos aproxima al estudio de las leyes de los fenómenos naturales y sociales, sin exceder la capacidad de la inteligencia humana debido a que no se ocupa de encontrar la naturaleza íntima de las cosas.<sup>45</sup>

El método científico inicia con la pregunta ¿sí es posible conocer? (descartando las causas finales y la realidad no aprehensible por la observación). Después el investigador elabora un registro minucioso del fenómeno, progresivamente encontrará las regularidades (que incluye las condiciones que generan un estado o comportamiento). Entonces, se abocará a crear conceptos para nombrar el hallazgo (sin confundirlos con la materia de estudio). Cuando su teoría logre dar razón de las singularidades alcanzará la cima positiva (La conformación de la ley).

Este apartado se sitúa en el siglo XX, periodo de consolidación y expansión positivista. Entre las manifestaciones del positivismo sobresalen: el taylorismo y el conductismo. Para explicar esta parte primero, se elabora una breve presentación del movimiento, después se demuestra la relación entre los rasgos generales del positivismo—según Kolakowski- y el taylorismo o el conductismo, posteriormente, se recuperaron autores que aportan elementos para rastrear

---

<sup>45</sup> Comte afirmó: “el carácter fundamental de la filosofía positiva consiste en contemplar todos los fenómenos como sujetos a leyes naturales invariables, cuyo descubrimiento preciso y reducción al menor número posible, son el fin último de todos nuestro esfuerzos” Julián Marías, *op.cit.*, p. 955.

el lugar y la idea que las manifestaciones del positivismo tuvieron sobre la lectura y la literatura.

### **I.1 Taylorismo, educación y lectura**

El taylorismo es el sistema de organización del trabajo desarrollado por el ingeniero norteamericano Frederick W. Taylor a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. A lo largo de su vida, Taylor se dedicó al análisis de las características, las necesidades, los problemas y el modo de proceder de las personas dentro de las fábricas.

En 1911, Taylor dio a conocer su obra *Principios de la Administración Científica* en donde propuso implantar un modelo de organización basado en la ciencia llamado Organización Científica del Trabajo (O.C.T.) y dejar de utilizar el sistema de administración personal.

El sistema de administración personal, o también llamado iniciativa- incentivo, se refiere a aquellas agrupaciones fundamentadas en los métodos empíricos. Conocimientos que “se han transmitido verbalmente de hombre a hombre, o, en la mayoría de los casos, han sido casi inconscientemente aprendidos a través de la observación personal”<sup>46</sup> En este sistema, la producción fabril es dirigida por el trabajador, éste intercambia su disposición, saberes y cualidades por estímulos además, se encarga de elaborar todas las fases de la producción. Para Taylor, que el obrero sea el único que conozca el oficio es perjudicial porque puede modificar el ritmo de la producción y las ganancias.

Para evitar la pérdida de la energía humana, este autor propone que cada fábrica interroge a los trabajadores sobre su oficio, luego realice un estudio minucioso sobre las acciones, el cómo realizarlas y su tiempo de ejecución. Una vez identificado las partes del proceso se seleccionan a los trabajadores por sus atributos individuales.

Recuperando el listado de Kolakowski sobre el positivismo, el principio de no hay valor cognoscitivo en juicios de valor y en enunciados normativos se manifiesta cuando Taylor razona que muchos fenómenos de la conducta humana se explican a partir del criterio cuando deberían sustentarse en una base científica. Para él, las leyes de la naturaleza humana “están

---

<sup>46</sup> Frederick Winslow Taylor, *Principios de la administración científica*, Buenos Aires, Ateneo, 1973. p. 26.

sujetas a un mayor número de excepciones que las que se presentan en el caso de las leyes relativas a objetos materiales”<sup>47</sup> por ende, Taylor reconoce la complejidad del estudio humano y concibe a la experimentación como la ruta para obtener el conocimiento.

El fenomenalismo se trasluce cuando Taylor hace énfasis en el registro de los eventos observables y replicables. Su fe en el método científico se muestra al sostener que la organización científica del trabajo conlleva grandes beneficios personales y sociales. Su libro fue escrito para “probar que la administración científica es una verdadera ciencia, [...] para convencer al lector [...] que siempre que estos principios sean correctamente aplicados, se obtendrán resultados realmente asombrosos”.<sup>48</sup>

El nominalismo de Taylor es visible cuando expresó “no fue una investigación abstracta en pos de conocimientos científicos sino (...) para ayudar a nuestros mecánicos a hacer su trabajo”<sup>49</sup> por tanto, la finalidad no es la glorificación de la inteligibilidad sino la solución de problema nacional por vía de la racionalización.

En *Arqueología de la escuela*, Julia Varela y Fernando Álvarez Uría señalan que el taylorismo se configuró a partir del conductismo y éste a su vez del darwinismo “Y, sin embargo, tales conceptos no nacieron en el seno de la biología, sino que, como ha demostrado G. Canguilhem, Darwin los retomó de Malthus. La ciencia social ofrece así un [...] soporte fundador de la psicología conductista y de la organización científica del trabajo”.<sup>50</sup>

Mientras tanto, Sandro Buitrago resalta la influencia de la forma de organización del trabajo sobre las teorías, políticas y propuestas de la educación escolarizada: “La aparición del postfordismo en la década de los 80’s coincide (no fortuitamente) con el auge en Latinoamérica de los modelos educativos constructivistas”.<sup>51</sup> Por tanto, el boom o moda teórica nace cuando existe el respaldo de uno o varios agentes. En el ejemplo citado, los agentes son los Gobiernos latinoamericanos, organismos internacionales y el sector privado.

---

<sup>47</sup> *Ibid.* p.85.

<sup>48</sup> *Ibid.* pp.8-9.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>50</sup> Julia Varela y Fernando Álvarez Uría., “La escuela como empresa: neotaylorismo y educación”, en *Arqueología de la escuela*. Madrid, Piqueta, 1991. p. 263.

<sup>51</sup> Sandro Buitrago Parías, “Fordismo y postfordismo: control social y educación”, en *Revista Vinculando*, [en línea] <[http://vinculando.org/articulos/sociedad\\_america\\_latina/fordismo-y-postfordismo-control-social-y-educacion.html](http://vinculando.org/articulos/sociedad_america_latina/fordismo-y-postfordismo-control-social-y-educacion.html)>. [Consulta: 3 de marzo, 2018.] p. 4.

Julia Varela y F. Álvarez Uría comienzan con la genealogía del taylorismo y un listado de potenciales investigaciones omitidas por el economicismo, Buitrago acentúa los cambios escolares que el taylorismo desencadena. Para él, la política educativa tiene relación directa con los imperativos del sistema productivo. Si la industria exige la intensificación laboral, la escuela incorpora taylorismo-conductismo, preparando para la especialización y la división del trabajo. En cambio, si con el paso del tiempo, la descentralización de la fábrica y la subcontratación se vuelven fenómenos cada vez más frecuentes, la escuela también mutará, fusionando constructivismo, cognitivismo y conductismo para lograr el perfil de egreso requerido: trabajador multitareas-flexible.

<b>Forma de organización del trabajo</b>	<b>Teoría(s) predominante(s)</b>	<b>Manifestación en la política educativa o institución escolar</b>
Fordismo/Taylorismo 50's 60's	Conductismo	Tecnología educativa Instrucción programada
Postfordismo Neofordismo 80's	<i>Híbrido teórico</i> (que incluye constructivismo, cognitivismo, conductismo)	Modelo por <i>competencias</i> , <i>calidad</i> en educación <sup>52</sup>

Por tanto, los tres autores reconocen que el sistema productivo le atribuye a la escuela la función de instruir al futuro trabajador (productora de productores). Pero, más allá de esa tarea, es ahí donde se forjará una actitud hacia las relaciones de producción, como de reproducción (perpetuación de un orden social). Al respecto, Althusser comentó que esto se logra por un doble movimiento escolar: asegurar el ser “competente” y la diversificación, el primero ocurre cuando la escuela hace “capaz de participar en el sistema complejo del proceso de producción”,<sup>53</sup> lo segundo, cuando distribuye el grado y tipo de preparación, suministrando a cada sujeto un lugar dentro de la división técnico-social.

En la primera parte de *Tecnología educativa y taylorización de la educación*, Antanas Mockus, filósofo y matemático colombiano, describe el origen, características y efectos de la Organización Científica del Trabajo (*O.C.T.*) sobre la educación. Walter Benjamin,

<sup>52</sup> Tabla I.1 Relación entre el sistema productivo y la política educativa. Representación gráfica formulada a partir de la lectura *Fordismo y Postfordismo: control social y educación*.

<sup>53</sup> María de Ibarrola, antología. *Las dimensiones sociales de la educación*, México, SEP Ediciones del caballito, 1985.p. 110.

Antonio Gramsci y Antanas Mockus sostienen que el punto clave del taylorismo es la sustitución de formas tradicionales por recomendaciones nacidas del método experimental.

Por su parte, Benjamin analiza la industrialización a través de artefactos infantiles (libros y juguetes). En “Juguetes rusos” (1930) y otros artículos él extraña a los gremios artesanales, abatidos por la producción en serie. Lo que más admira de caballitos y tamborileros es su simplicidad, su capacidad para despertar la imaginación, su cálido cuidado, que ocasiona en el niño remitirse al proceso de creación, aquel que “permite establecer una relación viva con las cosas”.<sup>54</sup>

El taylorismo impide la elaboración mental del proceso de creación, además afecta nuestra capacidad para relacionarnos, por ejemplo, en la unión familiar “los tomos antiguos, [...] exigían mucho más [...] la presencia de la madre. Los modernos [...] están más bien destinados a hacer olvidar su ausencia”.<sup>55</sup>

Para Gramsci, el taylorismo es “el mayor esfuerzo colectivo que se haya realizado hasta ahora para crear [...] un nuevo tipo de trabajador y de hombre”<sup>56</sup> que consiste en mejorar la capacidad física-maquinal, a la vez que se elimina la participación activa de la inteligencia, la fantasía y de la iniciativa. El modelo de trabajo no es una sorpresa<sup>57</sup> sino la consecuencia lógica y más intensa de la industrialización. A pesar de que hayan fracasado medidas como los servicios de inspección o las encuestas sobre en qué gastan su dinero los trabajadores, esto no significa la caída del taylorismo sino una reformulación más enérgica, que a largo plazo ocasionará el exilio laboral y vital de parte de la población.

Aunque Gramsci advirtió que vivía una época muy cínica y hostil hacia la conciencia, mantuvo la esperanza sobre la potencialidad creadora del hombre “el hecho de que no obtiene

---

<sup>54</sup> Walter Benjamin, *Escritos: Literatura infantiles, los niños y los jóvenes*, Trad. de Juan J. Thomas. Pról. de Schiavoni Giulio. Buenos Aires, Nueva visión, 1989. p. 114.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>56</sup> Antonio Gramsci, “Cuaderno 22 (V) Americanismo y fordismo” en *Cuadernos de la cárcel*, [en línea]. Ed. de crítica del Instituto Antonio Gramsci a cargo de Valentino Gerratana, Trad. de Ana María Palos Rev. de José Luis González. México, Ediciones Era, 1981. 6tt. <<http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2015/12/Gramsci-Antonio-Cuadernos-de-la-Carcel-6.pdf>>. [Consulta: 27 de enero, 2020]. p. 82.

<sup>57</sup> Cf. Antonio Gramsci, *op.cit.*, p. 82.

satisfacciones inmediatas del trabajo [...] lo que puede conducir a un curso de pensamientos poco conformistas”.<sup>58</sup>

La diferencia entre Gramsci y Benjamín respecto a la sustitución de las formas de conocimiento (aparte de sus fuentes de inspiración) es que Gramsci se enfoca en las transformaciones del trabajador, y Benjamín en el efecto del producto sobre la comunidad. Ambos coinciden que en la época anterior al taylorismo el trabajo implicaba una unión personal con el objeto. La ruptura entre el arte y el sujeto no sólo transforma el ámbito laboral sino el modo de vida.

Algunas semejanzas entre Gramsci y Mockus sobre la O.C.T son la detección de: la división entre el trabajo intelectual y manual, la segmentación progresiva de la ejecución, la vigilancia de la vida privada por parte de la fábrica y se preguntaron ¿cuáles serán los efectos de la fisura “psico-física”? Mockus indica la apatía en asuntos públicos y el aumento<sup>59</sup> de enfermedades como la depresión nerviosa, el doce por ciento en 1926 y pasó al veintinueve por ciento en 1928, un poco más del doble en dos años.

El taylorismo se compone de implantación y medidas de solidificación. Como se mencionó, la O.C.T. implica un cambio epistemológico (del saber tradicional a la ciencia experimental) subdividido en tres instantes: *extracción*, *reorganización* y *devolución* del conocimiento. Extracción es cuando las oficinas industriales se apropian de los aprendizajes del trabajador, desde mensajes generacionales hasta innovaciones personales. La reorganización comienza con la división del trabajo en tareas y éstas a su vez en movimientos. El cálculo de movimientos y tiempo conllevarán a la homogeneidad y depuración de lo accesorio. Por último, en la devolución, las instrucciones (saber científico simplificado) son asimiladas por el trabajador.

Así como Althusser afirma que “no basta asegurar las condiciones materiales de reproducción a la fuerza de trabajo para que ésta se reproduzca como tal”,<sup>60</sup> así mismo no es

---

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 87

<sup>59</sup> Cf. Antanas Mockus, *Tecnología educativa y taylorización de la educación*, [en línea]. Prol. de Jaime Gómez G. Bogotá, Departamento de matemáticas y estadística, Universidad nacional de Colombia. Serie Epistemología, historia y didáctica de la matemática, 1983. <<https://es.scribd.com/document/139020098/Tecnologia-educativa-y-taylorizacion-de-la-educacion>>.

[Consulta: 12 de marzo, 2018.] p. 72.

<sup>60</sup> María de Ibarrola, *op.cit.*, p. 110.



suficiente la implantación del modelo. Éste necesita de las medidas de solidificación compuesta por los dispositivos de control y saberes de ocultación.

Los dispositivos de control resguardan el cumplimiento de las reglas, orden y estabilidad dentro de la fábrica. Incluyen una organización del proceso, selección del personal, seguimiento, comunicación del desempeño y sanciones. Un ejemplo es el sistema de notificaciones de la B. Steel Company. Papel blanco por un rendimiento adecuado, papel amarillo como advertencia por no cubrir la carga de trabajo. Para Mockus, las hojas diferenciadas son instrumentos “objetivos” e “impersonales” que procuran suavizar la creciente agresión: explotación y despidos.

En consecuencia, el carácter objetivo es peligroso ya que autoriza, y suprime cuestionamientos sobre el agente y su organización. En Bourdieu y Mockus habita la misma idea: una acción surte efecto “si se encuentra objetivamente ignorada”<sup>61</sup> ¿y cómo lograrlo? Con los saberes de ocultación, aquellos que promueven la conformidad del sujeto y minimiza los resultados negativos.

Los saberes de ocultación provienen de la pedagogía y la psicología. Gramsci señala las iniciativas “educativas” en contra de la figura del tipógrafo, es decir, del ser que automatizó el cuerpo, pero no la mente. Ahora, cierto tipo de educación buscaría terminar el trabajo, mecanizando también al pensamiento. Por su parte, Mockus escribe que “la psicología siempre está lista a suministrar una terapia 'adecuada' que no toque para nada las causas y que provoque en el individuo la convicción de que el problema es de él”.<sup>62</sup>

Algunos pedagogos y psicólogos desecharían el párrafo anterior, exaltando los hallazgos y bondad de sus campos. Pero no olvidemos que las profesiones contienen una dualidad, tanto pueden ser el saber que combate problemas, como el saber que los cubre. Inclusive el saber siervo, aquel que trabaja para un interés externo al campo.

Viviana Reta en el artículo “Las formas de organización del trabajo y su incidencia en el campo educativo”<sup>63</sup> se pregunta ¿cómo fue la influencia del taylorismo sobre la educación?,

---

<sup>61</sup> María de Ibarrola, *op.cit.*, p. 142.

<sup>62</sup> Antanas Mockus, *op.cit.*, p. 72.

<sup>63</sup> Viviana Edith Reta, “Las formas de organización del trabajo y su incidencia en el campo educativo” en *Fundamentos de humanidades*, en línea]. Universidad Nacional de San Luis, 2009. <<http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-19-119.pdf> pp.119-137>. [Consulta: 12 de marzo, 2018.]

¿directa o indirecta? De lado de la influencia indirecta, Viviana Reta ubica a Sara Morgenstern porque para esta última autora lo escolar mantuvo su carácter burocrático. Mientras tanto, Julia Varela y F. Álvarez Uría defienden que la incidencia del taylorismo sobre la educación es directa y contundente.

Para esta tesis, si bien no se disolverá la especificidad institucional, la relación taylorismo-escuela es inmediata y evidente: se identifica desde el anhelo explícito de Taylor por aplicar los principios científicos a la universidad hasta planteamientos más elaborados como las obras de Ralph Tyler, exponente de la teoría curricular estadounidense y gran admirador de los programas de adiestramiento fundados en el análisis de tareas.

Al respecto, Mockus se sumaría a la postura de la influencia directa cuando afirma “El taylorismo tuvo un efecto casi inmediato sobre la educación norteamericana entre 1910 y 1920. La National Society for the Study of Education (N.S.S.E.) publica [...] (Métodos para Medir la Eficiencia del Maestro)” y agrega taylorizar la educación es que sea asimilable a una actividad de fabricación<sup>64</sup>, a una lógica industrial.

El esquema epistemológico de la O.C.T. se traslada hacia la educación, creando la Organización Científica de la Educación (O.C.E.) que inicia con la extracción de los saberes del profesor, segundo, la reorganización por parte de los especialistas. Por último, la devolución decodificada: en donde los diseñadores entregan indicaciones detalladas al maestro para cumplir con el programa.

El cambio de trabajo a ejecución afecta al maestro y al alumno. De acuerdo con Mockus, el taylorismo busca que “Los educadores acepten la reducción de su trabajo a ejecución (administración de paquetes instruccionales estrictamente programados, por ejemplo)”.<sup>65</sup> Mientras tanto, la intención sobre el alumno es que él asuma “la condición simple de «insumo» sometido a cierta transformación diseñada y controlada desde el exterior”.<sup>66</sup>

En el contexto de la taylorización educativa, la lectura es un componente fundamental de la instrucción. Sin ella no se admite que el proceso de educación formal esté terminado. Es una

---

p. 123.

<sup>64</sup> Antanas Mockus, *op.cit.*, p. 84.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 86.

<sup>66</sup> *Idem*

actividad que permite la apropiación de contenidos digeridos por la O.C.E. y exclusivamente cognoscible por las investigaciones cuantitativas.

Por su parte la literatura es un paquete instruccional dosificado por el ejecutor-enseñante, “(sobre la base de una subdivisión minuciosa del trabajo de la enseñanza en átomos objetivo-actividad-evaluación)”<sup>67</sup> atribuyéndole a la pedagogía la misión de operacionalizar designios sin revisión epistemológica, convirtiendo su quehacer en ¿Cómo garantizar la transmisión del contenido?

## **I.2 Conductismo, educación y lectura**

Navarro citado en *Aproximación histórica de la lectura* escribe: “Los orígenes del conductismo provienen de diversas fuentes como [...] la corriente positivista de Comte, la teoría de la evolución [...] la psicología objetiva, entre ella los estudios de Pavlov, Thorndike o Watson”,<sup>68</sup> Si recuperamos el punteo de Kolakowski, el *nominalismo* de Skinner se manifiesta cuando cita a Popper y explica la semejanza entre un niño y un pichón respecto al aprendizaje de los colores. Concluye que habrá cambio conductual (aprendizaje) si existió un refuerzo. Sobre el ser humano, agrega que “Las contingencias espaciales mantenidas por comunidades verbales producen 'abstracciones'. Nosotros imponemos etiquetas físicas a cosas físicas y reunimos objetos físicos de acuerdo con las propiedades etiquetadas”.<sup>69</sup> En consecuencia, el concepto es una imposición-invencción para reunir fenómenos reales, no una entidad con existencia independiente.

Un indicio del fenomenalismo es su argumentación para no ser un psicólogo cognitivo “No veo evidencias de un mundo interno de la vida mental”<sup>70</sup> Sin principio de observación-comprobación no hay conocimiento. Por tanto, el progreso ocurrirá cuando el mentalismo desaparezca, dando paso al estudio de la conducta y el ambiente.

---

<sup>67</sup> Miguel Ángel Gómez Mendoza, “La crítica al “cientificismo” y al “positivismo” en la obra del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional: Una mirada desde la teoría crítica” en *Revista de Educación y Pedagogía*, [en línea].1997. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566134>>. [Consulta: 8 de marzo, 2018.]p. 34.

<sup>68</sup> Pilar Vieiro Iglesias e Isabel Gómez Veiga, *Psicología de la lectura. Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*, Madrid, PEARSON EDUCACIÓN S.A., 2004. p. 5.

<sup>69</sup> B.F. Skinner, *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*, México, Editorial Trillas, 2012. p. 105.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 117.

Fe en el método de la ciencia y normas sustentadas por experimentación. Skinner cuestiona ¿Cómo se ha enseñado a lo largo de la historia? Él señala dos posturas, la primera por métodos punitivos con apoyo del castigo corporal, o su antítesis, la supresión de la intervención humana, dejando que la curiosidad innata motive al aprendiz. Para él, las recomendaciones de la escuela tradicional son ilegítimas hasta que se sustenten en el método científico, ofreciendo resultados comprobables y replicables.

Por tanto, la literatura por su carácter multi-referencial que es difícilmente comprobable tendría poca utilidad para reflexionar los problemas educativos actuales o coadyuvar al estudio pedagógico. La impronta del positivismo es la razón de la ausencia de investigaciones sobre *El primer hombre* desde lo pedagógico, ¿qué beneficio conlleva su interpretación?, ¿acaso nos auxiliaría a hacer más eficiente los procesos de enseñanza-aprendizaje como el texto programado? podría traer un efecto adverso, interrogando el rumbo de la eficiencia.

Pilar Vieiro Iglesias e Isabel Gómez Viega en *Psicología de la lectura. Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales* (2004), afirman que el conductismo no promovió el estudio de la lectura debido a que no es susceptible de análisis experimental, para mayor información sugieren consultar la obra de *Comportamiento verbal* de Skinner. Pilar Vieiro e Iglesias Veiga afirman:

Las investigaciones más relevantes sobre los procesos de lectura aparecieron con posterioridad a 1913. En este año comenzó la revolución behaviorista [...] El hecho de que los procesos cognitivos implicados en las habilidades lectoras no puedan ser observados y medidos ha hecho que el interés por el estudio de la lectura se debilitase entre los años 1920 y 1960.<sup>71</sup>

En *Comportamiento verbal* de 1957, Skinner define la lectura como una conducta dependiente de “un estímulo no auditivo” (texto), que puede ser tanto visual (libro, cartel, etc.) como táctil (sistema Braille). Al principio, su descripción se acota al aprendizaje de la lectura en infantes: conversión de lo visual a la respuesta vocal. Después, comentará algunas diferencias y semejanzas entre el comportamiento textual y ecoico, los tipos de reforzadores (educacionales y no educacionales) y los efectos de las formas textuales en el individuo.

---

<sup>71</sup> Pilar Vieiro Iglesias e Isabel Gómez Veiga, *op.cit.*, p. 5.

Para Skinner, “un hablante que está bajo el control de un texto es, obviamente, un lector”.<sup>72</sup> En la teoría él subrayó el estímulo textual como principio de causalidad. En su orientación práctica buscó diseñar un documento gradual y ordenado, el cual posibilitara la transferencia de un contenido escolar que llamó texto programado.

Por tanto, la lectura es una conducta programable por una variable externa que “ayuda a la adquisición de otros operantes verbales”<sup>73</sup> y unidades temáticas, así también es un objetivo de aprendizaje comprobable por la emisión vocal. Una vez más se repite la configuración literatura igual a contenido y pedagogía como ciencia programadora de la enseñanza y el aprendizaje.

Sobre la literatura, Skinner analiza los textos literarios para precisar ¿cuál es la respuesta del oyente ante el hablante? Si un personaje se inhibe o incentiva a partir de la conducta del otro. En los poemas, él calcula el porcentaje destinado a la descripción de una escena, frases para el lector o *feedback* intra-texto: “ciertas formas de conducta literaria son ricas en mandos. Algunas de ellos son vocativos (Lector, me casé con él), algunos mandan la conducta verbal (llámeme Ismael) [...] En muchas antologías de poemas líricos [...] El quince por ciento de éstos especifican la conducta del lector”.<sup>74</sup>

En la década de los 30's Skinner desarrolló un esquema donde integró estímulo, respuesta y “condiciones que cambian la relación entre ellos”<sup>75</sup>. Cuenta que Tolman prestó atención a su modelo y configuró uno similar con la gran diferencia que propuso la pulsión y emoción “dentro del organismo como sustitutos, si no es que como simples redefiniciones de los procesos mentales, y aún se encuentran ahí en la psicología cognoscitiva de hoy”.<sup>76</sup> La separación entre psicología conductista y cognitivista radica en la ubicación de los objetos de estudio. El conductismo rechaza la existencia de estructuras analizables dentro del organismo.

---

<sup>72</sup> B.F. Skinner, “Unidad 2 variables de control” en *Comportamiento verbal*, México, Editorial Trillas, 1981p. 80.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>74</sup> *Ibid.*, pp. 63-64.

<sup>75</sup> Nombradas por Skinner como terceras variables

<sup>76</sup> B.F. Skinner, *op.cit.*, p. 124.

Si la incompatibilidad entre el conductismo y el cognitivismo es tan evidente ¿Cómo quedaron unidos en el modelo de las competencias? En el texto *El desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se representan* de Laura Frade es perceptible la hibridación: una parte especifica las áreas cerebrales que intervienen en el lenguaje y proceso lector, otras son referencias al carácter innato del habla sustentados en Noam Chomsky. Más adelante, se valora la influencia del medio social sobre el aprendizaje “el desarrollo del lenguaje es básicamente resultado de la interacción”<sup>77</sup> aportación de la escuela cognitiva Rusa. Por otro lado, para incentivar la lectura, el modelo sugiere emplear un sistema de fichas, si se reúnen diez puntos se obtiene un premio. “Utilizar una técnica como ésta [...] genera que la conducta deseada se repita, pero además que se mantenga posteriormente”.<sup>78</sup> Es así que el carácter congénito del habla, la zona de desarrollo próximo y los refuerzos de la conducta textual quedan yuxtapuestos.

En *Lo que la lectura hace a la gente*<sup>79</sup> de Douglas Waples, investigador norteamericano, y su equipo, analizaron los efectos sociales de esta actividad y concluyeron que leer literatura causa conformidad con la realidad. Para ellos, una persona cuando lee se concentra en el planteamiento del libro y se despeja de la cotidianidad. Este cambio en el objeto de su atención produce que las personas se reinserten con mejor ánimo a la vida social. Por su parte, el filósofo francés J. Rancière anuncia que lo literario no es el camino a la evasión, más bien, es la representación de los conflictos ocultados por la sociedad. En la obra *El reparto de lo sensible* afirmó: “Es la literatura misma la que se constituye como una cierta sintomatología de la sociedad y opone esta sintomatología a los gritos y las ficciones de la escena pública”.<sup>80</sup> Es interesante observar que para Waples la literatura tiene un efecto adaptativo y para Rancière un efecto disruptivo y reflexivo.

---

<sup>77</sup> Laura Frade Rubio, *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se representan*, México, Intendencia educativa, 2009. p. 26.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>79</sup> Douglas Waples, Bernard Berelson y Franklin r. Bradshaw, *Lo que la lectura le hace a la gente: un resumen de evidencia sobre los efectos sociales de la lectura y una declaración de problemas para la investigación*, [en línea]. <[https://archive.org/stream/whatreadingdoest00wapl/whatreadingdoest00wapl\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/whatreadingdoest00wapl/whatreadingdoest00wapl_djvu.txt)>. [Consulta 2 de abril, 2018.] p. 222.

<sup>80</sup> Jaques Rancière, *El reparto de lo sensible. Estética y Política*, Trad. de Mónica Padró. Est. preliminar de María Beatriz Greco. Buenos Aires, Prometeo, 2014. p. 52.

Para esta tesis, la escena pública ataca a la literatura porque ésta palpa sus entrañas, es decir, ausculta lentamente sus valores, antivalores, fortalezas, debilidades, ilusiones, promesas, alegrías, preocupaciones, fisuras, pero sobretodo porque lo literario contempla la monstruosidad de cada época.

En el artículo de Dolores Martín y Beatriz Pichel “Víctor contra Frankenstein: Una visión de lo Monstruoso en el Mito del Moderno Prometeo” (2007), las autoras buscan a los estudiosos del término monstruosidad. Desde lo biológico, lo monstruoso está asociado a un atributo divergente con los de su especie<sup>81</sup>, desde lo literario lo terrorífico emana de aquel que desea romper los límites entre la vida y la muerte para reivindicar su dominio sobre la naturaleza. Mary Shelley, anota “terrorífico tendría que ser el efecto de cualquier esfuerzo humano por imitar el mecanismo estupendo del Creador del mundo. Su logro debería aterrar al artista, hacerle huir”.<sup>82</sup>

### **I.3 Elementos de la modernidad**

La relación entre la literatura y la pedagogía alude a un marco más amplio, que es la modernidad. Primero, para Walter Benjamin y Albert Camus, la modernidad es la fase histórica donde la humanidad fue sometida a inéditas expresiones de barbarie tuteladas por la razón y el espejismo del progreso. Ambos fueron escritores del periodo entreguerras y conocieron los estragos del totalitarismo. Para el berlinés, un componente de la barbarie fue suprimir la capacidad de nombrar lo que nos ocurre, sustituyéndolo por la sobrevaloración de la mercancía y un vocabulario externo que Benjamin denominó información.

En *El autor como productor*, W. Benjamin menciona que los rasgos modernos son: procesos de industrialización crecientes, la fe en la ciencia e industria para alcanzar el progreso humano-de lo que subyace una progresión lineal y ascendente de la historia-, el monopolio sobre los medios de producción y contenidos, y la ausencia de acciones políticas que relacionen al intelectual con el medio de producción.

---

<sup>81</sup> Cf. Dolores Martín Moruno y Beatriz Pichel Pérez, “Víctor contra Frankenstein: Una visión de lo Monstruoso en el Mito del Moderno Prometeo” en *Revista Bajo Palabra*, [en línea], núm. 2, 2007. <[file:///C:/Users/equipo/Downloads/81-90\\_Articulo\\_7.pdf](file:///C:/Users/equipo/Downloads/81-90_Articulo_7.pdf)>. [Consulta: 12 de Abril, 2018.].pp. 87-88.

<sup>82</sup> Mary Shelley, *Frankenstein o el moderno Prometeo*, Trad. de Roberto Díaz. Introd. y análisis de contexto de Laura Gottero. Buenos Aires, Andrómeda, 2007. pp. 21-22.

En esta investigación, la modernidad se entiende a partir de: noción del tiempo y cambio de objeto de fe (experimentación).

### 1.3.1 Noción del tiempo

Giorgio Agamben y Walter Benjamin reconocen que cada época va acompañada de una representación geométrica de tiempo.<sup>83</sup> El berlinés recuerda la pintura de Paul Klee, artista alemán nacido en Suiza titulada el *Angelus Novus* y anota:

Tiene los ojos desencajados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto [...] El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero una tormenta desciende del paraíso [...] Esta tempestad lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cumulo de ruinas sube ante él hacia el cielo. Tal tempestad es lo que nosotros llamamos progreso.<sup>84</sup>

La imagen identifica el embobamiento por impulsar proyectos, de los cuales no se reconoce ni su origen, ni sus consecuencias. Un estado de optimismo autodestructivo similar al ahínco de Frankenstein antes de la noche lluviosa de noviembre. Sin embargo, hasta el personaje Víctor se aterrorizó por su creación. En cambio, nuestra época parece anestesiada, no ha contemplado a la criatura, o tal vez se guarde la esperanza de que tomará una forma más agradable. En la primera mitad del siglo XX, Benjamin percibe las transformaciones con gran velocidad ¿Qué pensaría ahora? si en la década de los 90's Ulrich Beck en “Retorno a la teoría de la «sociedad del riesgo»”<sup>85</sup>, distinguió entre los riesgos naturales y manufacturados, donde éstos últimos están más próximos a ocasionar una tragedia global, Beck y Benjamin coincidirían en la detección de paradojas y peligros no calculados como pilares de la reestructuración social.

---

<sup>83</sup> En “Tiempo e historia Crítica del instante y el continuo” dentro de *Infancia e historia*. G. Agamben elabora un panorama histórico sobre las distintas representaciones y experiencias con el tiempo. Agamben indica que la carencia de signos que expresen o describan el tiempo fue subsanada con la geometría. Por tanto, en la Antigüedad grecorromana el tiempo es circular, en el cristianismo depende del plano de referencia (en el plano terrenal es lineal, en plano celestial es dos círculos), en la Edad Moderna es “una laicización del tiempo cristiano rectilíneo e irreversible” (p.139) rectilíneo con el agregado de ser ascendente.

<sup>84</sup> Walter Benjamin, “Tesis de Filosofía de la historia”, en *Angelus Novus*. Trad. de H.A. Murena. Rev. Ed. y Est. prelim. “La filosofía política de Walter Benjamín: historia modernidad y progreso” de José Luis Monereo Pérez. Granada, Editorial Comares, 2012. p. 41.

<sup>85</sup> Para Ulrich Beck, los riesgos son “consecuencias involuntarias de la lógica que impera en la modernidad” Ulrich, Beck “Retorno a la teoría de la «sociedad del riesgo»” en *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* [en línea]. núm. 30, 2000. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122543>>. [Consulta: 14 de octubre, 2020.] p.13.



El peligro de asumir el progreso como rasgo innato de la humanidad radica en no examinar los acontecimientos derivados de la razón científicista. La imaginación pedagógica no puede ser ajena a este peligro, debe preguntar sobre el porqué de la visibilidad de ciertas teorías, ¿Qué consecuencias conlleva importar conceptos de una disciplina a otra?, ¿Cómo la manera en la que pensamos las cosas es la expresión de la historia personal, local o universal?

### *1.3.2 Cambio de objeto de fe (la experimentación)*

En la escolástica, la razón estaba al servicio de la interpretación de los textos de la autoridad religiosa (Biblia y tradición de los Padres de la iglesia). Con el positivismo, la razón está organizada para consolidar una imagen de ciencia como único saber. Sin embargo, el científicismo es una emisión ilusoriamente neutral (no ideológica). La función política del positivismo ocupa a la pedagogía en cuanto establece una jerarquía entre los saberes, definiendo los límites entre lo central y lo marginal, entre lo legítimo e ilegítimo, entre lo cognoscible y lo incognoscible.

En este apartado se trató de rastrear cómo la pedagogía científicista influyó en la idea, en el lugar y el tratamiento que se le dio a la lectura y a la literatura. De lo revisado se concluye:

En 1844 Comte estableció una clasificación sobre los saberes científicos, manteniéndose fuera formas de conocimiento no observables, comprobables, ni replicables. Con el inicio del siglo XX esta clasificación se flexibilizó, los saberes con nulo o bajo grado de científicidad podían sumarse siempre y cuando se adaptaran al modelo impuesto. Décadas después, Taylor introdujo el positivismo al trabajo y Skinner lo aplicó al estudio de la conducta.

Taylor anheló que la organización del trabajo se trasladara a todas las actividades humanas, sin embargo, nunca indicó cómo se aterrizaría a la educación. En el caso de Skinner fue distinto, el libro *Comportamiento verbal* establece las bases de su teoría y en *Reflexiones sobre conductismo y sociedad* explica por qué y cómo el análisis científico del ser humano transforma las prácticas escolares y la enseñanza.

En relación a la forma de pensar la literatura y lectura se afirma que en el Taylorismo y el Conductismo, la lectura es una variable programable por especialistas. Para Skinner la lectura también es un comportamiento comprobable por dos vías: uno, si la lectura es en voz alta, se analiza la relación entre la respuesta vocal y los grafemas y dos, si la lectura es en silencio se

requiere de un esfuerzo mayor para extraer el fenómeno de la “caja negra”. El aprendizaje será verificable con una serie de reactivos auto evaluables llamado método Fanding. Este método “se distingue del libro de texto, en que el libro es sólo una fuente contenidos a los cuales el alumno se abre. No hay una interacción planeada entre el libro y el lector (...) no es posible el refuerzo”<sup>86</sup>. En consecuencia, el contenido programado sería superior en cuanto moldea la conducta, mientras el texto sin programación es un cúmulo expositivo. Se percibe que el método Fanding coadyuva a la apropiación de léxico y el contenido escolar.

En el taylorismo y el conductismo, la literatura es un paquete instruccional. Para Skinner además, es un complejo gramatical que permite al escritor un comportamiento verbal poco usual en una conversación. La literatura escapa a la previsión de su efecto por su carácter multi-referencial. Un obstáculo para integrarla a la enseñanza programada.

Respecto al vínculo entre la literatura y la pedagogía: La pedagogía científicista genera dos formas sobre la relación entre la literatura y la pedagogía. La primera forma ocurre cuando, la literatura es pensada como una asignatura y la pedagogía como la ciencia que busca hacer más eficiente su enseñanza. La segunda forma ocurre cuando la literatura es pensada como un medio que facilita la apropiación de una asignatura (por ejemplo: historia) La literatura se convierte en recurso didáctico, no en un contenido y la pedagogía se cristaliza en la ciencia de la acción instrumental, cuya finalidad es formular “reglas técnicas que permiten predecir y garantizar la producción de ciertos resultados mediante la aplicación de procedimientos definidos a determinadas condiciones iniciales”<sup>87</sup> (Véase la Tabla I.3 Síntomas y ejemplos de la influencia del positivismo sobre la lectura, la literatura y la pedagogía en el anexo).

La expresión “cambio de experiencia por experimento” alude a la entrada y expansión del positivismo, así como formas de industrialización más intensas. Para los escritores del periodo de entreguerras, la sustitución de formas de conocimiento se origina en la modernidad, ya que “la expropiación de la experiencia estaba implícita en el proyecto

---

<sup>86</sup> Frank Milhollan, *De Skinner a Rogers: Dos maneras contrastantes de encarar la educación*, Trad. por professional educators publications. Buenos Aires, Bonum, 1977. p. 76.

<sup>87</sup> Carlo Federici *et al.*, “Límites del científicismo en educación”, en *Revista Colombiana de Educación* [en línea]. 1984 <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5111/4190>>. [Consulta: 20 de mayo, 2018.].p. 4.

fundamental de la ciencia moderna”<sup>88</sup> ellos advierten que cada día es más frecuente que el sujeto no se implica con lo crea, no tiene la capacidad de nombrar lo que le ocurre, sólo cuenta con un vocabulario ajeno e impuesto y prefirió un saber predictivo sobre un conocimiento que ubique sus raíces históricas.

En ambos modelos -Taylorismo y Conductismo-, el centro de decisión es externo al sujeto y se enfatiza la reproducción de los resultados o la conducta, por lo cual, autores como Gramsci, Benjamin y Agamben pronostican el crecimiento de la manipulación. De acuerdo con el filósofo berlinés, el término “falsa experiencia” representa robar la voluntad de pensar y el ímpetu por cambiar las cosas... “Dígale usted que cuando sea hombre respete los sueños de su juventud [...] porque lo que aparecía en esos sueños era la voz del espíritu”.<sup>89</sup>

El cientificismo en pedagogía y sus síntomas se anulan con investigaciones que no refuercen los componentes hegemónicos del régimen de verdad, sino busquen la redistribución del poder entre las formas de conocer. Concibiendo ciencia y arte como veredas cognitivo-sensibles para la autoexploración y mediación con el mundo. Superando el antagonismo disciplinar y previniendo la conversión de hombre a monstruo, que de acuerdo con Mary Shelley, monstruo es quién controla o intenta controlar los límites de la vida y la muerte.

Finalmente, la literatura parecida al genio de la lámpara maravillosa, aguarda dentro de un objeto y se despliega al tocarla (contacto íntimo). A quién la manipule, la literatura será una bestia muda, una tosquedad incapaz de aprender el refinamiento del mensaje lineal. A quién la atrape, la literatura dejará una huella sobre la arena, la señal de que la vida se desvaneció. Sin embargo, a quién la escuche, la literatura le descubrirá una posibilidad; de recorrer, de desdoblarse, de pensar (se), de sentir (se) de modos que ningún otro podría repetirlo. Va a invitarlo a formar una experiencia lectora<sup>90</sup>.

A partir de una experiencia lectora se pueden abrir grandes senderos para reflexionar lo que le ocupa a la pedagogía. En el siguiente capítulo se presenta una interpretación de la novela

---

<sup>88</sup> Giorgio Agamben, *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Trad. de Silvio Mattoni. Argentina, Adriana Hidalgo editora, 2003. p.13.

<sup>89</sup> Walter Benjamin, “Experiencia”, en *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Trad. de Juan J. Thomas Pról. de Schiavoni Giulio Buenos Aires, Nueva visión, 1989. p.43.

<sup>90</sup> Experiencia lectora es una forma de conocimiento que se adquiere durante y después del proceso de lectura. Sus principales características son que produce un cambio profundo en el sujeto y es expresable.

*El primer hombre* de Albert Camus, reconocido escrito por su valor literario y biográfico, ahora se demostrará que también tiene algo que decir para la pedagogía.

## **CAPÍTULO II. UNA INTERPRETACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA NOVELA *EL PRIMER HOMBRE* DE ALBERT CAMUS**

### **II.1 Síntesis de las investigaciones que abordan *El primer hombre* de Albert Camus**

Generalmente *El primer hombre* es utilizado para sustentar o ejemplificar la parte biográfica de Albert Camus. Sin embargo, este apartado recupera varios documentos que estudian a *El primer hombre* desde un ángulo distinto. Los textos a los que me refiero son: *El vacío elocuente* de José María Ridaó, *Escuela y subjetividad* de Fernando Álvarez Uría, *Camus íntimo (El primer hombre)* de Inés de Cassagne, “La identidad como arqueología del yo. El caso de Albert Camus” de Irene Martínez Shuquillo y “La dimensión bíblica en *El primer Hombre* de Albert Camus” de Anne Riippa.

Primero, en 2017, el diplomático español José María Ridaó dio a conocer su libro *El vacío elocuente*. Ridaó consideró la correspondencia de Camus con Malraux, Paul Sartre, Simone de Beauvoir, el trabajo periodístico del argelino y documentación especializada para reconstruir el panorama histórico que rodeó la obra de Camus.

La aseveración central de *El vacío elocuente* es que la novela del *El primer hombre* permitió contemplar el valor filosófico-literario del pensamiento de Albert Camus, en gran parte perdido por los sesgos interpretativos o malentendidos. Pero ¿cuáles fueron estos malentendidos? De acuerdo con José Ridaó fue confundirlo con ser existencialista y la polémica tras la difusión de *El hombre rebelde*.

Después de la publicación de *El hombre rebelde* nació una disputa entre los intelectuales de *Les Temps Modernes* y Albert Camus. En el caso del escritor Jean Paul Sartre el conflicto fue doble. Sartre disentía de la crítica camusiana a los movimientos revolucionarios. Por el otro lado, el colaborador del *Temps Moderns*, Francis Jeanson redactó una crítica sobre *El hombre rebelde* y Camus, pensó que Sartre fue el responsable y le reviró ásperamente. Sartre responde demeritando tanto el contenido como la formación profesional del escritor argelino.

Para José María Ridaó, Camus no es existencialista sino filósofo de la existencia que comprendió fenómenos como el suicidio y el asesinato. De este último, deriva una tipología entre el asesinato pasional, racional e indiferente. La obra de Camus representa una ruptura con literatura del siglo XIX porque en este siglo se hacía evidente el móvil del villano o

antihéroe. Camus, con *El extranjero* provee un acto sin origen, un asesinato por indiferencia. Recuperando lo sustancial, la obra de Camus marcó distancia de los intelectuales parisinos del siglo XX y la narrativa del siglo XIX. La percepción de sus aportes fue distinta a partir de *El primer hombre*. Esta última novela es el retrato de la intimidad que nutrió su argumento.

Segundo, en el documento *Escuela y subjetividad*, el sociólogo español Fernando Álvarez Uría analizó *El primer hombre* desde los aportes de la sociología crítica, donde existe el supuesto de que el éxito académico proviene del origen social del estudiante, es decir, la cultura de la familia de la clase media asegura la integración y el ascenso a la cultura escolar. Mientras tanto, la cultura familiar de las clases bajas es rechazada por el ambiente académico.

Considerando lo anterior, *El primer hombre* es un objeto de estudio valioso para la sociología de la educación crítica en cuanto relata las interacciones entre la cultura familiar y la cultura escolar acorde a cada clase social. Para Fernando Álvarez, el compañero de Albert Camus, nombrado Didier en la novela, representa la clase media intelectual argelina. Por su parte, Albert Camus representa la clase baja francesa colonizadora del siglo XX.

El origen social de Didier da razón de sus atributos individuales, por ejemplo, la sensación de continuidad entre los mensajes familiares y escolares, el gusto por la historia nacional y mundial, su fascinación por la música y su soltura verbal sobre su genealogía. En el caso de Albert Camus, la teoría de la reproducción explicaría la distancia entre el mundo familiar y el liceo, así como su nula compatibilidad.

Para Fernando Álvarez, la escuela de Albert Camus no ejerció una función reproductora porque se unieron los hábitos lectores de Albert Camus con el hambre de descubrir y ejercitación intelectual suscitada por el maestro republicano Louis Germain. “La diferencia entre un maestro y un funcionario profesional de la enseñanza no puede estar aquí mejor definida. El profesional trasmite conocimientos amalgamados y seriados, mientras que el maestro comunica sobre todo una implicación en la búsqueda de la verdad”.<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Fernando Álvarez Uría, “Escuela y subjetividad”, en *Revista Educación y ciudad*. [en línea] núm. 3, mayo, 1997. <<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ampliatoria/Alvarez%20Ur%C3%ACa.pdf>>. [Consulta: 27 de diciembre, 2018.] p. 4.

El progreso académico y social está en función de la capacidad del individuo para sortear los ritos de paso, por ejemplo, el examen de ingreso al liceo, apropiarse del lenguaje, entendido como las formas de conducirse (hablar, pensar, sentir y relacionarse) socialmente instituidas. De acuerdo con el sociólogo español, Albert Camus penetró la coraza institucional encarnado la figura del becario no desarraigado “estudiante singular carente de medios económicos y del capital cultural heredado, considerado legítimo por la cultura académica”.<sup>92</sup>

Cuando a un becario se le exige la renuncia de los valores, hábitos, saberes y problemas de la cultura popular para aceptar el lenguaje impuesto se desarraiga. Aunque la trayectoria escolar de Camus se enfrentó a la negación de su cultura originaria como circunstancia para la movilidad social y aceptación en ciertos círculos. Camus recordó a los seres que le dieron la oportunidad de ser tal cual es. Las injusticias colectivas no serán silenciadas, en consecuencia, *El primer hombre* narrará la vereda de los ignorados históricamente.

Tanto Fernando Álvarez Uría como Albert Camus advierten que la pobreza no sólo se define como carencia material sino también significa un sistema de vida y pensamiento privado de una memoria individual y colectiva. Si la clase baja no tiene memoria, ni un sistema de expresión convalidado ¿quién hablará por ella?

En conclusión, para Fernando Álvarez *El primer hombre* es un exuberante testimonio del vínculo y matices entre la cultura familiar y escolar, del retrato de los olvidados por el arbitrario cultural y de una crítica hacia los intelectuales que ignoran la marginación o escriben sobre una condición que nunca han tenido. Camus anotó al respecto “casi todos los escritores franceses que pretenden hablar hoy en nombre del proletariado han nacido de padres acomodados”,<sup>93</sup> por último, *El primer hombre* señala que nadie está sobre determinado por su origen social.

Tercero, Inés de Cassagne miembro de la “Société des Études Camusiennes” escribió *Camus íntimo*. En este texto elabora una interpretación de *El primer Hombre*, desde un punto de vista psicológico porque narra la influencia de las relaciones filiales de la infancia de Camus sobre la configuración de su teoría y su personalidad. La dimensión psicológica es identificable en la asociación de la figura materna y paterna a los elementos naturales

---

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>93</sup> *Ibid.*, p. 11.

(madre=mar, padre=sol), en la idea de que los temas y formas narrativas aluden o permiten tratar una situación biográfica (la muerte temprana del padre en Kafka y Camus y su conexión con la escritura del *Castillo* y *El primer hombre*, respectivamente), ubicar las consecuencias de la relación filial (por ejemplo: la culpa de Camus detonada por la frases de la abuela).

También *Camus íntimo* integra aspectos literarios (la comparación entre la *Odisea* de Homero y *El primer Hombre*), filosóficos (la unión entre los estudios de la Grecia clásica de Camus con su noción de rebelde) y educativos (el concepto etimológico de mentor y educación). En relación a esto último “se aplica el nombre de 'mentor' a alguien, mayor, que ejerce su sabiduría en favor de un joven para amonestarlo y ayudarlo a crecer, a cumplir su vocación, a lanzarse al camino de la vida con prudencia y brío”<sup>94</sup>. Por otro lado, educar “como lo indica el mismo verbo (ex-ducere), es dirigir a alguien extrayendo de él, de su propio interior, sus ansias y sus capacidades latentes. Y Camus subraya precisamente que el anhelo de conocer y descubrir son congénitos, corresponden a la naturaleza humana [se trata de] despertar y guiar esas capacidades”.<sup>95</sup>

En el apartado IV Influencias en lo religioso, la Dra. Inés de Cassagne comienza relacionando el mar con la figura materna porque comparte varios atributos. El mar es enigmático, incansable y con largos momentos de apacibilidad. “Como la mar, la madre es suave y tenaz. En esta mujer hay algo sumiso, algo que acepta las cosas como vienen, pero al mismo tiempo hay algo que no se entrega”<sup>96</sup>. Posteriormente, la autora asocia el recuerdo de Camus sobre su madre con el oleaje. En días de baja marea, el mar provee tranquilidad y silencio, en días de marea alta, el mar es intempestivo. La forma en que Catherine Cormery provee su afecto es oscilatoria. A veces colmándolo de amor, a veces sentada y con mirada distraída. Para Inés de Cassagne, la madre, en gran medida, es responsable de la disociación entre moral y religión a razón de que la religión cristiana le fue presentada a Camus como una serie de formalidades. Mientras la madre representaba una conducta moral sin verbalizarla. Por tanto, para Camus, la conducta moral no requiere ser anclada a ningún credo.

---

<sup>94</sup> Inés de Cassagne, *Camus íntimo (El primer hombre)* [en línea] Buenos Aires, Ed. del Umbral, 2006. <[http://camuslatinoamerica.org/wp-content/uploads/2015/12/Camus\\_Intimo\\_Libro.pdf](http://camuslatinoamerica.org/wp-content/uploads/2015/12/Camus_Intimo_Libro.pdf)>. [Consulta: 5 de febrero, 2019.] p. 21.

<sup>95</sup> *Ibid.*, p. 39. Lo que está entre corchetes es mío.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 24.



Posteriormente la Dra. Inés de Cassagne recuerda un pasaje del capítulo cinco de *El primer Hombre*. La escena describe la forma en que Henry Cormery interactuaba con sus compañeros de combate. Él hizo el servicio activo contra los Marroquíes en 1905. El director de la escuela primaria de Jacques Cormery, llamado Levesque, lo conoció y contó la anécdota. Ellos se dirigían para relevar a un centinela, de pronto, encuentran al hombre mutilado con gran ferocidad.

*Cormery dijo que los que habían hecho eso no eran hombres.* Levesque, reflexionando, respondió que, a juicio de ellos, ése era el modo con que debían obrar los hombres, que ellos estaban en su tierra, y empleaban cualquier medio. Cormery porfió.

–Tal vez. Pero *está mal. Un hombre no hace eso.*

Levesque dijo que para ellos, en ciertas circunstancias, un hombre debe permitirse todo y destruirlo todo. Entonces Cormery gritó, como en un arrebato de locura furiosa:

–No, *un hombre se contiene. Eso es un hombre*, y si no... -Y después se calmó-. Yo –agregó con voz sorda- soy pobre, salgo del orfanato, me ponen este uniforme, me arrastran a la guerra, pero *me contengo.*

–Hay franceses que no se contienen- dijo Levesque.

–*Entonces ellos tampoco son hombres.*<sup>97</sup>

El fragmento da cuenta de la concepción de hombre de Levesque y Henry Cormery. Por un lado, Levesque excusa el comportamiento de los marroquíes y franceses. Ellos actúan con violencia desproporcionada porque están en tiempos de guerra. La esencia humana no está determinada por la conducta del sujeto. El hombre sigue siendo hombre a pesar de que cometa una bajeza. Pero Henry Cormery no piensa de ese modo. Para él, un hombre es *mesura*, es quien se niega a la destrucción de la vida y la dignidad humana, más allá de las circunstancias que lo rodeen.

La parte más atractiva del razonamiento de la Dra. Inés Cassagne es el diálogo entre los escritos de juventud (*El verano*) y *El primer hombre*. En “El exilio de Helena”, Camus anotó: “Para los griegos, los valores eran preexistentes a toda acción a la cual le marcaban límites precisos. La filosofía moderna (en cambio) pone los valores al final de la acción. (Dice que) ellos no existen, sino que devienen y que sólo los conoceremos en la plenitud de la historia.

---

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 35. Lo que la Dra. Inés de Cassagne colocó en negritas se ha escrito en cursivas.

Desaparecidos los valores, desaparece el límite”.<sup>98</sup> Albert Camus y la interpretación de Inés Cassagne señalan: el peligro latente de la desmesura (*Hybris*).

Hay dos alternativas: Camus representó los atributos de *El hombre rebelde* con el personaje de Henry Cormery o la figura paterna intervino en su definición de rebeldía. Para la Dra. Inés de Cassagne la segunda opción es más atinada. La certeza de orden moral que le dio el padre a Camus es el rechazo a la injusticia y a la pena de muerte. Por lo tanto, *El primer hombre* es una exploración personal, que reconoce a las personas que influyeron en sus ideas morales, vocación, hábitos, pero sobretodo en su actitud hacia el mundo.

Cuarto, también, en este apartado se incluye el artículo *La identidad como arqueología del yo. El caso de Albert Camus* escrito por la socióloga y profesora de la Universidad de Salamanca Irene Martínez Sahuquillo en el año 2014. El artículo se estructura en dos partes:

En la primera sección Irene Martínez reunió y analizó las investigaciones que abordan el papel de la narración en la conformación de la identidad, destacando autores como los filósofos Paul Ricoeur y Alasdair MacIntyre, el experto en biografías Paul John Eakin y el psicólogo Mark Freeman. En el segundo apartado, ella responde ¿cuál es el argumento central de *El primer hombre*?, ¿cuáles son las personas y acontecimientos más trascendentales para Albert Camus? Después, Irene Martínez articuló los estudios sobre la memoria, biografía e identidad-de la primera parte- con *El primer hombre*. Como Albert Camus fue un pensador destacado en la sociedad parisina, la profesora Irene incluyó estudios cercanos a la sociología de los intelectuales.

De acuerdo con Paul Ricoeur, la narración es importante para el individuo porque le ayuda a elaborar su identidad. Esta idea queda más clara si nosotros imaginamos a un adulto mirando un álbum. Él ve que las fotografías son un bebé, un niño jugando a la pelota y un adolescente celebrando su cumpleaños. El adulto se reconoce a sí mismo en todas las imágenes, pero ¿Cómo es posible si todas las personas representadas son tan distintas en características físicas y comportamiento? Muy simple, debido a que la narración le permite al individuo dar explicación a los cambios, al mismo tiempo, que identifica lo invariable de sí mismo. Por otro lado MacIntyre, recuperado por Irene Martínez afirma que “entendemos la identidad

---

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 37.

sólo narrando historias que organizan las experiencias en unidades narrativas coherentes (narrative wholes)”<sup>99</sup>. Martínez agrega, “Ambos filósofos destacan [...] la necesidad de la unidad y continuidad a la vida del sujeto”.<sup>100</sup>

Después la socióloga, siguiendo el estudio de Freeman, enfatiza que la memoria no es la reproducción de un hecho del pasado sino un acto interpretativo que selecciona lo más significativo para el sujeto. El yo interpreta:

en función del punto de vista adoptado en el presente, especialmente, cabe añadir, cuando se ha producido un giro biográfico que trae una perspectiva sobre las cosas o sobre sí mismo, como lo ejemplifica [...] Las confesiones de San Agustín, una confesión post conversión [...] cuyo fin principal es reescribir una vida a la luz de la reorientación vital motivada por la fe.<sup>101</sup>

Al final de la primera sección del texto, la autora se pregunta ¿qué diferencia las autobiografías? Ella responde, las autobiografías se distinguen por el tipo de meta que persiga el protagonista y por la representación (ascendente, descendente o sin cambios) de su trayectoria vital. Por ejemplo, la autobiografía de Benjamín Franklin<sup>102</sup> sigue metas mundanas, representando el *ethos* burgués capitalista, estudiado por Max Weber. En cambio, *La vida de Santa Teresa de Jesús* busca un perfeccionamiento moral. También puede suceder que la autobiografía contenga un personaje que anteponga la exploración personal sobre las metas sociales.

Ahora bien, sobre la representación de la trayectoria, el texto *Wilhelm Meister* de Goethe alude al chico que se incorpora al mundo social, pasa del caos a la estabilidad y logra hallar su lugar en el mundo, por lo tanto, la representación de la trayectoria es ascendente. Mientras tanto, hay relatos bíblicos donde el sujeto experimenta una caída o pérdida de valores. Irene Martínez agrega: en los relatos de Hermann Hesse “lo que se cuenta no es una historia de autorrealización que culmina en la edad adulta y en un rol social, sino un aprendizaje puramente espiritual”.<sup>103</sup>

---

<sup>99</sup> Irene Martínez Sahuquillo, “La identidad como arqueología del yo. El caso de Albert Camus”, en *Revista Castellano Manchega de Ciencias Sociales* [en línea]. núm. 18, Toledo, Asociación Castellano Manchega de Sociología, enero-diciembre del 2014. <<https://www.redalyc.org/pdf/3221/322132553005.pdf>>. [Consulta: 6 de febrero, 2019.] p. 66.

<sup>100</sup> *Id.*

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>102</sup> Cf. Irene Martínez Sahuquillo, “La identidad como arqueología del yo. El caso de Albert Camus”, en *Revista Castellano Manchega de Ciencias Sociales*. p.67.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 68.

Para reconstruir la segunda mitad del artículo, es indispensable considerar dos elementos: Los tópicos estructurantes de *El primer Hombre* y la relación entre la autobiografía camusiana y las consideraciones teóricas sobre las aportaciones de la narración a la identidad, la memoria, la estructura temporal del relato autobiográfico y la idea excavación sobre el pasado.

De acuerdo con Irene Martínez, *El primer hombre* se compone de dos relatos: el hombre de 40 años en busca de sus orígenes y, la narración de la infancia y adolescencia del protagonista. Si recuperamos las observaciones de Freeman sobre la memoria como acto interpretativo de los acontecimientos más sobresalientes, los eventos significativos para Albert Camus fueron: los silencios, la valentía y el afecto intermitente de su madre, la pobreza y la soledad intelectual de su comunidad, las soleadas tardes de juegos con sus amigos, los azotes de su abuela, la ausencia de su padre y el entrañable maestro que le compartió su pasión por conocer.

Para el sociólogo Norbert Elias en el texto “Cambios en el equilibrio entre el yo y el nosotros” del libro *La sociedad de los individuos*. El autor indica que en la época contemporánea los términos individuo y sociedad son antagónicos a diferencia de la época clásica. La mayor parte de los individuos modernos piensan su identidad a través de la pregunta ¿Qué me diferencia de los demás? (lo que el autor entiende como identidad como yo), cuando también podría averiguarlo respondiendo ¿Qué me une con los demás? (identidad como nosotros). A Irene Martínez le resulta atractiva la manera en que Camus reconstruye su vida porque lo hace desde la identidad como nosotros, es decir, desde la búsqueda de sus raíces históricas.

Más adelante la autora concluye: *El primer hombre* es la reconstrucción del *self* camusiano, que contiene la prevalencia de la identidad privada sobre la figura pública, y contiene “todo un programa de recuperación de las raíces y de integración de su historia personal en una historia colectiva”.<sup>104</sup>

Quinto, la investigadora finlandesa Anne Riippa presentó *La dimensión bíblica del primer hombre de Albert Camus* dentro de la tercera etapa 1953-1959 del Coloquio Internacional “Albert Camus, una visión y un pensamiento en evolución” celebrada en Buenos Aires,

---

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 73.

Argentina en el 2010. La premisa central del artículo es que *El primer hombre* permite el estudio del aspecto ético de las reflexiones de Camus porque aborda temas como el conocimiento del bien y el mal, la valorización de la infancia y el amor al prójimo. Para A. Riippa, la novela autobiográfica tiene una conexión muy fuerte con la Biblia no sólo porque poseen asuntos en común sino por la forma de recuperarlos. Al respecto, la autora comenta: “Mi hipótesis es que la obra descristianiza ciertos principios cristianos guardando todo su potencial humanista pero dejando de lado su mensaje religioso. Este proceso de descristianización se vuelve tanto más interesante cuando uno sabe que el pensamiento de Camus [...] comprende una dimensión sagrada”.<sup>105</sup>

El vínculo entre los Evangelios y *El primer hombre* se manifiesta en los capítulos uno y seis. Para ella, el nacimiento de Jacques es una natividad laicizada que resaltó la solidaridad entre razas. Además, Jacques Cormery pone su saber en función de los demás y por esto es recompensado, principalmente con el ejemplo y los mensajes del profesor Bernard. Por lo tanto, la infancia del protagonista se comprende a partir de la afirmación bíblica: “el que da, recibe igualmente”.<sup>106</sup>

En el segundo apartado, Anne Riippa compara el Génesis con la novela autobiográfica, para ella, Adán se aparta del padre porque probó los frutos del árbol del conocimiento. En cambio, en *El primer hombre* la intención de Jacques Cormery es opuesta, él utiliza el saber para acercarse al padre. El rastreo genealógico alude a la preocupación de Camus por encontrar justicia y una autoridad moral que marqué la diferencia entre el bien y el mal. Para Camus, una de las mayores motivaciones para conocer es el desarrollo de un sentido moral.

En conclusión, para Anne Riippa *El primer hombre* retrata la ausencia de una orientación axiológica, la postura de Camus sobre el cristianismo, su noción sobre lo sagrado, es interpretable a partir de pasajes bíblicos, afirmando que “Camus se desprende de la ironía y del sarcasmo, armas de la polémica de *La Caída*, para entregarse al afecto y a la ternura [...]

---

<sup>105</sup> Anne Riippa, “La dimensión bíblica de *El primer hombre* de Albert Camus” en *Sociedad Latinoamericana de Estudios Camusianos*, [en línea]. < <http://camuslatinoamerica.org/wp-content/uploads/2015/10/La-dimensi%C3%B3n-b%C3%ADblica-en-El-Primer-hombre-de-Albert-Camus.pdf> >. [Consulta: 28 de marzo del 2019.] p.1.

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 3.

valoriza la enseñanza ética de los Evangelios”<sup>107</sup> y muestra “que ninguna doctrina, sea religiosa o de otra clase, no dispensa al hombre de una responsabilidad personal”.<sup>108</sup>

---

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>108</sup> *Id.*

Tabla II.2 Síntesis de investigaciones sobre <i>El primer hombre</i> de Albert Camus <sup>109</sup>			
Nombre de la investigación	Nombre del investigador /perfil profesional	El área de conocimiento y/o tipo de investigaciones que se recuperó	De acuerdo con cada autor ¿Qué es el <i>Primer Hombre</i> ?
<i>El vacío elocuente</i>	José María Ridao Licenciado en Derecho y en Filología Árabe Escritor y diplomático	historia de la literatura e historia universal	Es la novela que permitió valorar los aportes literarios y filosóficos de Camus, que habían sido ensombrecidos por los conflictos con la intelectualidad parisina.
<i>Escuela y subjetividad</i>	Fernando Álvarez Uría Dr. en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid y Dr. en Sociología por la Universidad de París VIII	sociología de la educación crítica (Grignon C. y Passeron J.)	Es un exuberante testimonio del vínculo y matices entre la cultura familiar y escolar; el retrato de los olvidados por el arbitrario cultural; una crítica hacia los intelectuales que ignoran la marginación o escriben sobre una condición que nunca han tenido y la reivindicación de que el origen social no es destino.
<i>Camus íntimo (El primer hombre)</i>	Inés de Cassagne Dra. en Filosofía y miembro de la Societé des Études Camusiennes	psicología (por ejemplo la conexión entre la figura filial y la narrativa) filosofía (La idea de los griegos sobre los valores) literatura (comparación con la <i>Odisea</i> )	Es la obra que identifica las personas y las experiencias que marcaron el desarrollo emocional de Camus; repercutiendo a largo plazo sobre su conceptualización moral. Es el recuento con el padre.
“La identidad como arqueología del yo. El caso de Albert Camus”	Irene Martínez Shuquillo Doctora y Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense	sociología de los intelectuales, estudios sobre el papel de la narración en la configuración identidad, memoria y tipos de biografías	Es la reconstrucción del self camusiano, que contiene la prevalencia de la identidad privada sobre la figura pública.
“La dimensión bíblica en <i>El primer Hombre</i> de Albert Camus”	Anne Riippa Doctora en Filosofía, Universidad de Helsinki	Estudios filosóficos sobre el cristianismo y pasajes bíblicos	El documento idóneo para entender la postura de Camus sobre el cristianismo, su idea de sagrado, además externa la ausencia de una orientación axiológica a nivel individual y colectivo.

<sup>109</sup> Tabla formulada a partir de las lecturas *El vacío elocuente* de José María Ridao, *Escuela y subjetividad* de Fernando Álvarez Uría, *Camus íntimo* de Inés Cassagne, “La identidad como arqueología del yo. El caso de Albert Camus” de Irene Martínez Shuquillo y “La dimensión bíblica en *El primer hombre* de Albert Camus” escrito por Anne Riippa.

## II.2 Ubicación histórica: la influencia de la Tercera República en la educación francesa y sus colonias

De algún modo todos somos expresión de una política pública y de la historia que configuró nuestro sistema educativo nacional. Aunque Albert Camus inició sus estudios en la escuela comunal de la Tercera República en la segunda década del siglo XX. El sistema escolar proviene principalmente de la disputa entre republicanos y el clero un siglo atrás, así como de la colonización Francesa sobre Argelia, comprendida de 1830 a 1962.

A continuación, se expone el panorama jurídico previo a la instauración de la Tercera República (Ley Falloux y la Ley Buffet) de 1849 a 1879 que consolidó un monopolio clerical dentro de la escuela. Después, se abordan los elementos más notables del proyecto republicano, los cuales dan cuenta de la configuración de *El primer hombre* y el pensamiento de Albert Camus.

En 1850 se aprobó la Ley Falloux, la cual decretaba “la libertad de enseñanza en todos los grados”<sup>110</sup> de acuerdo con José Orlandis, las prácticas derivadas de esta legislación fueron: subvención estatal a colegios libres e instauración de la jerarquía eclesiástica como administrador de la instrucción pública, a razón de que podían ser miembros de los consejos. También, definían las pruebas de ingreso, seleccionaban los contenidos y evaluaban al personal docente, por ejemplo, “para las monjas profesoras en escuelas primarias [...] una carta de obediencia del obispo podía suplir el diploma de capacidad”.<sup>111</sup> Nótese la prevalencia del dictamen institucional sobre los conocimientos pedagógicos.

Veinticinco años después, se aprobó la Ley Buffet, materializando la intención del Conde Falloux, es decir, la intervención del clero en el sistema universitario. Creación, organización y obtención de matrícula se convirtieron en las primeras tareas. Ya en 1878, el carácter orgánico de la iglesia en la escuela era más que evidente, dirigía la educación de ambos géneros en todos los niveles con gran influencia sobre la familia.

---

<sup>110</sup> José Orlandis, “Ciento veinticinco años de escuela laica en Francia”, en *Nuestro tiempo*. [en línea]. 2005. <<file:///C:/Users/equipo/Downloads/Dialnet-CientoVeinticincoAnosDeEscuelaLaicaEnFrancia-1201452.pdf>>. [Consulta: 23 de julio, 2018.]p. 85.

<sup>111</sup> *Id.*



El combate se desató en 1879, con el arribo del republicano Jules Ferry al ministerio de instrucción francés. Su pensamiento fue la interacción entre colonialismo, positivismo y laicismo. El colonialismo es relevante porque fue la justificación para importar el modelo educativo galo a Argelia. Su positivismo es tangible en la clasificación entre creencia y moral. Mientras la creencia se situó en lo privado y es particular, la moral es invariable y extensible a todos los hombres. Ambas cumplen una función política, pero “la moral de la humanidad, es capaz de instituir y asentar el cuerpo social”.<sup>112</sup> Por lo tanto, al igual que Durkheim, Ferry admite la relación entre un régimen político y el tipo de educación promovida. Si el Estado descuida la enseñanza, la República desaparece.

Además, para Ferry, la educación inocula un conjunto de principios comunes (leyes y deberes) que conllevan al autogobierno. Es el máximo bien de la nación, en cuanto asegura la coexistencia armónica de las partes y la preservación de la organización social a largo plazo. Este bien no debe ser cooptado por ningún agente. Es así, que la convicción política de J. Ferry fue asegurar la secularización, gratuidad y obligatoriedad de la educación.

El artículo *La carta a los maestros de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar* de Juan Manuel Hernández Soria y *A los ciento veinticinco años de la escuela laica en Francia (1879-2004)* de José Orlandís, posibilitan la reconstrucción *grosso modo* del proyecto republicano. Tanto la norma del 27 de febrero, como del 18 de marzo de 1880 son un hito porque refutan la tendencia monárquica de los últimos treinta años. Los puntos fundamentales de la gestión de la Tercera República son:

- Leyes de 1880 o leyes de desarticulación del sistema anterior (27 de febrero, 18 de marzo y decretos subterráneos aprobados el 29 de marzo).
- Gratuidad de la enseñanza (ley de junio de 1881)
- Obligatoriedad y laicidad del programa escolar (ley de marzo de 1882)
- Secularización del personal docente (ley de octubre de 1886)

---

<sup>112</sup> Juan Manuel Fernández Soria, “La «carta a los maestros» de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar de la III República Francesa” en *Historia de la educación*, [en línea]. núm. 24, 2005. <<http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6691/6682>>. [Consulta: 18 de agosto, 2018.] p. 441.

La ley del 27 febrero de 1880 prohibió el consentimiento de la iglesia como garantía de la competencia pedagógica. Los consejos provincial y central de la instrucción pública se formarán con profesionales validados por la red nacional. Por otro lado, la ley del 18 de marzo de 1880 contraviene el principio Buffet, cuando afirma “Sólo al Estado competiría el conferir los títulos de licenciado y doctor y ningún establecimiento no oficial podría usar la denominación de Universidad”.<sup>113</sup>

La retrospectiva del sistema educativo francés de J. Orlandís comienza en 1849, destaca la parte biográfica de Ferry, las prácticas entre el obispo y los maestros religiosos, el cambio de legislación y sus repercusiones en el presente. Por otro lado, el catedrático de la universidad de Valencia, Hernández Soria, revitaliza el estudio de la laicización con la traducción comentada de la “carta a los maestros” de Ferry. Su artículo recapitula desde 1879 y recuperó el pensamiento de historiadores contemporáneos (Jêrome Grondeux y Gabriel Compayré), colaboradores de Ferry (Jules Steeg, Ferdinand Buisson y Marion Henri) y figuras intelectuales del siglo XIX (Edgard Quinet), uno de sus mayores aciertos es el análisis de la legislación de 1882.

#### *Secularización del programa escolar*

En 1882 el ministerio de Instrucción Pública re-define las responsabilidades del Estado respecto a la religión. El credo ya no es un servicio público, ahora pertenece al ámbito privado. En consecuencia, se cambió la instrucción religiosa por la enseñanza moral y cívica. El republicano Ferry anota: “La ley de 28 de marzo [...] deja fuera del programa obligatorio la enseñanza de todo dogma [...] La instrucción religiosa pertenece a las familias y a la iglesia; la instrucción moral a la escuela”.<sup>114</sup>

Para enseñar las reglas generales de convivencia se utilizaron manuales escolares. El laicismo- de acuerdo al pedagogo francés Ferdinand Buisson citado por Soria- presentaría dos alternativas: uno, designar un día de descanso para que los particulares inculquen el credo de su agrado o, dos, reunirse en la escuela y ahí efectuar la transmisión sacra. El artículo 2 de la ley aprobada en 1882 marcó qué opción se manifestó en Francia: “las escuelas primarias públicas vacarán un día por semana—el jueves—, además del domingo, con el fin de permitir

---

<sup>113</sup> José Orlandis, *op.cit.*, p. 87.

<sup>114</sup> Juan Manuel Fernández Soria, *op. cit.*, p. 452.

a los padres dar a sus hijos, si lo desean, la instrucción religiosa fuera de los edificios escolares”.<sup>115</sup>

Exceptuando la instrucción religiosa para la primera comunión, la familia Sintès-Camus no se ocupó de inculcar ningún credo. En la infancia de Jacques Cormery, el tiempo de los jueves y los domingos era distribuido en saldar castigos escolares, apoyo en labores domésticas, visitas al trabajo de Marlon (madre de su amigo Pierre) y disfrutar de la lectura. Camus afirmó: “El jueves era también el día en que Jacques y Pierre iban a la biblioteca municipal. Jacques siempre había devorado los libros que caían en sus manos [...] con la misma avidez que ponía en vivir”.<sup>116</sup>

Los manuales de instrucción moral y cívica derivan tres ideas. La primera es un contrapunto entre Jean Jaurés, Jules Ferry y los padres de familia católicos.

El intelectual Jean Jaurés, defiende el catolicismo porque su ausencia quebranta la plenitud intelectual y ética de los individuos. El credo es la raíz de las más altas expresiones culturales y todos los saberes son permeados por ella. En una carta a su hijo de 1919 anotó “¿Cómo sería completa tu instrucción sin el conocimiento suficiente de las cuestiones religiosas sobre las cuales todo el mundo discute? [...] Hasta en las ciencias naturales y matemáticas encontrarás la religión”.<sup>117</sup>

Jules Ferry y Jean Jaurés se confrontan respecto al término libertad de conciencia. Para el ministro de educación francesa, la libertad de pensamiento nace en un ambiente laico; para J. Jaurés es un vocablo político cuya finalidad es suprimir el entendimiento de la civilización. Sobre la noción de lo “indispensable a todos los hombres”, Ferry se decanta por la moral entendida como un hecho social y el socialista Jaurés, por la religión. Por último, los padres de familia consideran un derecho la educación bajo los preceptos divinos. La disociación entre los deberes hacia Dios y el programa escolar es una infamia, condenando el alma de los maestros y discípulos.

---

<sup>115</sup> *Ibid.*, p. 433.

<sup>116</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed. de José María Guelbenzu, p. 624.

<sup>117</sup> Jean Jaurés, “Carta del socialista Jean Jaurés (1859-1914) a su hijo”, [en línea]. <<http://www.lebrelblanco.com/pdf/articulos/Jaur-e-s,Jean;%20Carta%20del%20socialista%20Jean%20Jaur-e-s%20a%20su%20hijo;1919;0.PDF.pdf>>.[Consulta: 17 de agosto, 2018.] p. 1.

La segunda idea es en relación a la reacción de la iglesia hacia los manuales de la enseñanza moral y cívica. Los sacerdotes les dijeron a los padres de familia que les iban a retirar o negar los sacramentos, si sus hijos eran educados con la moral laica.<sup>118</sup> Además, la iglesia colocó los manuales de enseñanza moral y cívica como parte de los libros prohibidos.

Los ejemplos anteriores (censura, negación de sacramentos, expulsión del cielo) son prácticas de sabotaje para mantener la dirección de los mensajes escolares. La censura es un ocultamiento cuyo contenido es delimitado por el sujeto o grupo que la impulsa, y que puede llevarse a cabo en varias instituciones, o en una; a diferencia de la privación celestial, la cual es el *ultimátum* inherente al clero. Independientemente del portavoz (familia, escuela), las otras dos medidas- sacramentos y privación del paraíso- ya tienen determinado un argumento y alianza. Desde el marco teórico de W. Mills, la tensión entre el Estado Francés y la autoridad religiosa deriva del malestar,<sup>119</sup> es decir, la instauración de los valores de la iglesia contraviene la legislación y viceversa. Para la estructura católica, la no enseñanza de los deberes hacia Dios y la pérdida de fieles es un peligro. Para los republicanos, es inculcar un credo opuesto al seno de la familia del niño y testerear los cimientos nacionales al otorgar mayor fuerza a los particulares.

En *El primer hombre* de Albert Camus, la religión es representada en la infancia y la madurez. De niño, Albert Camus narra el proceso de su primera comunión. Los pasajes sobresalientes son: el diálogo entre la abuela y el cura sobre la instrucción temprana de Jacques, el método y enseñanzas clericales, la comparación entre Dios y la patria, la celebración en su casa, las entrevistas del practicante y el deleite musical de Jacques en Saint Charles. En la adultez es el anhelo de un padre, al que le atribuye una función ética: “He intentado descubrir yo mismo, desde el comienzo, de pequeño, lo que estaba bien y lo que estaba mal, ya que nadie a mi alrededor podía decírmelo [...] necesito que alguien me señale el camino”.<sup>120</sup> En *La peste*, Camus subraya la arista negativa de la religión en cuanto apaga el ánimo del creyente vulnerado, prometiéndole una vida ulterior o una racionalización del dolor actual. Aquí, el

---

<sup>118</sup> Cf. Juan Manuel Fernández Soria, *op. cit.*, p. 435.

<sup>119</sup> Wright Mills escribe “Cuando la gente estima una tabla de valores y no advierte ninguna amenaza contra ellos experimenta *bienestar*” “en cambio “Supongamos, en fin, que (...) perciba agudamente una amenaza. Esta es la experiencia del *malestar*” Wright Mills, “La promesa” en *La imaginación sociológica*, p. 30.

<sup>120</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed. de José María Guelbenzu, p. 466.

padre Paneloux es el arquetipo de quién prepondera la repetición del acto sobre el sustrato axiológico que motivaba el ritual, es el defensor de la resignación compartida.

Ante todo, la religión es una explicación del mundo y se corrompe al inculcar desdén por la vida terrenal. Se conserva monumental al expresar una conexión íntima con el ser supremo, al ser un soporte anímico en situaciones adversas, al emanar respeto por el misterio de la vida, al proveer una orientación axiológica que sea contraria a prácticas asimbólicas. La comunidad de Jacques Cormery, asigna a la religión un valor asociativo y efectuado con escasa frecuencia. “Para ellos, como para la mayoría de los argelinos, la religión formaba parte de la vida social y sólo de ella. [...] Entre esas ceremonias, forzosamente muy espaciadas, uno se ocupaba de otras cosas, y ante todo de sobrevivir”.<sup>121</sup>

La familia de Jacques fue liderada por la abuela (Catherine Sintès), a ella le preocupaba que el catecismo le restara tiempo para estudio del segundo o tercer año del liceo, ergo, condujo a Jacques a la iglesia más cercana. El cura alabó la anticipación de la abuela y prometió la formación de un cristiano destacado. Ella solicita instrucción religiosa antes de concluir la primaria o su nieto no realizará la primera comunión. El padre sorprendido accede y Jacques inició el curso “Su método de enseñanza era el aprendizaje de memoria [...] Esas palabras no significaban absolutamente nada para los jóvenes catecúmenos, y Jacques [...] las recitaba imperturbable sin comprenderlas jamás”.<sup>122</sup>

Similar a la escuela, la iglesia es un lugar ajeno al ambiente familiar. El extrañamiento no despierta inspiración como en la primaria, sino la confusión. El cura le pregunta a Jacques “y «¿No ha tenido malos pensamientos?». «Sí, padre», decía el niño al azar, aunque ignorara cómo podía ser malo un pensamiento”<sup>123</sup> La confesión y la abstención de decir groserías un día antes de la primera comunión es el intento de apropiación de un código de conducta desprendido de una significación personal que termina por diluirse y el protagonista vuelve a la incertidumbre.

Jacques Cormery tiene dificultades para elaborar la representación mental de Dios y nación, escuetos comentarios extra-familiares asocian su cotidianeidad (por ejemplo: la falta de

---

<sup>121</sup> *Ibid.*, p. 563.

<sup>122</sup> *Ibid.*, p. 566.

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 567.

padre, desayuno en la escuela, servicios médicos) con un marco histórico poco comprensible y distante. Cormery concluye que tanto Dios como la patria son incorpóreos solicitantes: “Francia era una ausente a la que uno apelaba y que a veces apelaba a uno, en cierto modo como lo hacía ese Dios del que había oído hablar fuera de su casa y que, al parecer, era el dispensador soberano de los bienes y los males, en quién no se podía influir pero que en cambio lo podía todo en el destino de los hombres”.<sup>124</sup>

La secularización de los docentes se realizó en dos fases, primero, se solicitó un certificado de competencia pedagógica estatal como condición para estar al frente de un grupo. Después, se exigió no provenir de una comunidad religiosa.

El ministro de educación Jules Ferry afirmó “hablad, pues, a su hijo como quisierais que se hablase al vuestro; con fuerza y autoridad, siempre que se trate de una verdad indiscutible, de un precepto de la moral común; con la mayor reserva, en cuanto corráis el riesgo de herir un sentimiento religioso”.<sup>125</sup> Este precepto se manifiesta en la actuación de Louis Germain, cuando Camus señaló que su profesor “nunca decía en clase una sola palabra contra la religión [...] en cambio condenaba con la mayor energía lo que no admitía discusión: el robo, la delación, la indelicadeza”.<sup>126</sup>

*El primer hombre* no contiene ninguna referencia a los manuales de enseñanza moral, pero expone con vigor las convicciones republicanas, entre las cuales destacan, el cuidado de la conciencia del niño, el respeto por las creencias, la exaltación de los valores de la revolución, el amor a la patria y la educación como canal de movilidad social. Ser profesor significaba manifestar una congruencia incorruptible, mucho antes que teorizar o transmitir un contenido.

También, *El primer hombre* alude a los efectos de la enseñanza de la historia con libros de la metrópoli, y en particular a las repercusiones del material sobre Camus. Primero, un país

---

<sup>124</sup> *Ibid.*, p. 596.

<sup>125</sup> Juan Manuel Fernández Soria, *op. cit.*, p. 454.

<sup>126</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed. de José María Guelbenzu, p. 548. Otra prueba de la influencia de la Tercera República sobre el profesor Louis Germain es la carta que le envía a Albert Camus el 30 de abril de 1959. El maestro observa con tristeza que la nueva configuración política está en contra del laicismo y buscará expulsar a quién se resista. “Esto es lo que quieren los partidarios de una 'escuela libre' (libre de pensar como ellos). Temo que, dada la composición actual Cámara de diputados, esta mala jugada dé buen resultado” Albert Camus, *El primer hombre*, Trad. de Aurora Bernardez, p. 298.

colonizador busca crecimiento económico, así como una posición geopolítica privilegiada y la eliminación de sublevaciones aborígenes. El Estado galo convulso por las cifras de desempleo incentivó el traslado de franceses a Argelia. Oleadas de familias que imaginaban un hogar y mejores condiciones fueron atravesadas por un clima hostil e infecciones. Después del repoblamiento en las colonias fue menester inculcar la lealtad y el respeto a Francia. El manual de historia sería la herramienta idónea para esta tarea.

El connotado biógrafo de Camus, Olivier Todd identifica que la estrategia francesa fue suscitar amor a la patria a través de la unificación del pasado nativo y del colonizador. Más aún, nos aporta el ángulo ideológico de la instrucción histórica, la continuidad entre programas, los sesgos y equívocos normalizados, las características de la población estudiantil y la recepción del manual por parte de los musulmanes. “Los hijos de árabes o cabilas [...] no protestan contra la idea de la Francia redentora y salvadora”.<sup>127</sup> En la primaria, “Se habla del arte árabe y bereber. Pero la historia de Argelia es presentada como un vacío de trece siglos entre las colonización romana y francesa”.<sup>128</sup>

El manual de historia de la república influyó en la forma de pensar la sociedad antes de la colonización, la imagen de los aborígenes bereberes, los motivos del conquistador, las alianzas, las consecuencias a su llegada, pero sobretodo evoca alegría y orgullo por la victoria. La idea de una “asimilación patriótica espontánea” difundida por el Estado, se fractura en Camus durante el liceo y primeros años de periodismo. En la madurez, el argelino se estremece al concluir que la historia ahoga a los hombres que la construyen en el anonimato, pero no precisamente la historia sino la separación entre los que tienen una palabra legitimada y los que no.

En relación con la estructura del sistema educativo, Camus remarca cuatro niveles de enseñanza: sección maternal, estudios primarios, liceo y bachillerato. Sobre los contenidos en los estudios primarios se imparte moral, historia, geografía, aritmética y lengua francesa. También, alude a los preceptos del modelo galo es decir, la división entre colegios públicos y privados, la separación entre niñas y niños dentro de las escuelas públicas, el concurso de

---

<sup>127</sup> Olivier Todd, *Albert Camus: Una vida*, Trad. de Mauro Armíño. Barcelona, Tusquets, 1997. p. 44.

<sup>128</sup> *Ibid.*, p. 35.

ingreso al liceo, el descanso dos días a la semana, la organización del tiempo escolar en trimestres.

Otro cambio jurídico que incidió en la experiencia escolar y el pensamiento de Albert Camus fue la medida suplementaria a la inmigración en 1914, la cual estipulaba dar un estímulo económico a los profesionistas que se mudaran a Argelia para enseñar en el liceo. El biógrafo Todd comenta que el buen clima y el alto nivel educativo del liceo alentaron a Jean Grenier a impartir la clase de filosofía: “La calidad de los profesores es la misma que la de los grandes liceos en París o Lyon. El clima de Argelia los atrae y cobran el tercio colonial, una sustancial prima”.<sup>129</sup>

Con el tiempo, la decisión laboral de Jean Grenier marcó un antes y un después en la vida de Camus porque de todos sus maestros del liceo, Jean fue quién lo inició en el mundo de la filosofía.

La admiración de Camus era tan profunda que refiriéndose a Grenier, escribió “usted se acercó a mí y sin mostrarlo me abrió las puertas de todo lo que yo amo”.<sup>130</sup> Por su parte, Grenier se esmeró por expandir el mundo cultural de Camus compartiéndole sus libros o sus hallazgos, inclusive lo visitó en su casa cuando éste enfermó “En diciembre de 1930, a finales del primer trimestre, Camus no vuelve al liceo. [...] los médicos diagnostican tuberculosis”<sup>131</sup> Grenier “se preocupa y pide noticias sobre aquel muchacho de aspecto indisciplinado al que había colocado en primera fila. En taxi, y acompañado de una alumna se dirige a Belcourt [...] Grenier no ha avisado y su amistosa visita encierra en el asombro al discípulo”.<sup>132</sup>

Como se pudo observar, en este apartado se abordaron los principales cambios jurídicos a finales del siglo XIX en Francia y su repercusión sobre la vida de Camus. La siguiente sección se abocará en demostrar que el señor Louis Germain -profesor de primaria- es la representación de la vocación y sus atributos.

---

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>130</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed José María Guelbenzu. p.462-463.

<sup>131</sup> Olivier Todd, *Albert Camus: Una vida*, p. 49-50.

<sup>132</sup> *Ibid.*, p.51.



Tabla II.3 Cambios jurídicos de la Tercera República Francesa y la repercusión en la vida de Albert Camus.			
<b>Artículo o ley de la Tercera República</b>	<b>Cambio jurídico</b>	<b>Repercusión en la vida de Albert Camus</b>	<b>Apartado de <i>El primer hombre que lo exterioriza</i></b>
Febrero de 1880 y Octubre de 1886	Laicización del personal docente	Asignación de Louis Germain en los estudios primarios	Capítulo 6bis “La escuela”
2 artículo de 1882	Vacación de Jueves y Domingo destinados a la instrucción religiosa	Enriquecimiento cultural a partir de las visitas a la biblioteca pública	Segunda parte “Jueves y vacaciones”
1882	Importación de la estructura del sistema educativo francés y <i>los manuales</i> de la metrópoli	Apertura al exotismo y ejercitación intelectual en la cultura francesa	Capítulo 6 bis “La escuela” y el primer capítulo de la segunda parte “El liceo”
Gestión de 1880 a 1886	El Estado se responsabilizó de la enseñanza moral	Conformación del pensamiento camusiano: se puede ser moral sin practicar una religión	A lo largo del cuerpo de la novela, en especial “Saint Briec”, y los capítulos 5, 6 bis. y 7
Medida suplementaria a la inmigración de 1914	Estímulo económico a profesores por enseñar en los liceos de Argelia	Conoce a Jean Grenier- profesor de filosofía-	Capítulo 3 “Saint Briec y Malan (J.G.) y “El liceo” <sup>133</sup>

<sup>133</sup> Tabla elaborada a partir de la interrelación entre “«La carta a los maestros» de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar de la III República Francesa” de Juan Manuel Hernández Soria, “Ciento Veinticinco años de escuela laica en Francia” de José Orlandis, *El primer hombre* de Albert Camus y *Albert Camus: Una vida* de Olivier Todd.

### II.3 El profesor Louis Germain: la personificación del término vocación y sus atributos

El pensamiento de María Zambrano, en gran parte, responde al comportamiento y la mentalidad del citado profesor de estudios primarios. Rememora Camus: “Con el señor Bernard [la clase] era siempre interesante por la sencilla razón de que él amaba apasionadamente su trabajo”,<sup>134</sup> si María Zambrano mirará la actuación y las motivaciones del maestro de Albert Camus, concluiría que el amor a su actividad áulica es resultado de su gran vocación.

Etimológicamente, la vocación proviene del verbo latino *vocare*<sup>135</sup> que significa llamada, no obstante, para María Zambrano, la vocación no sólo es un llamado sino el acto de seguirlo con constancia y sus consecuencias. La vocación<sup>136</sup> es un proceso y un modo de ser, en el que la persona dona lo que ha descubierto o creado, tiene efectos sobre su identidad y su carácter. Por ejemplo: un individuo muy tímido puede volverse extrovertido o alguien extrovertido puede pasar periodos amplios de introspección si su vocación así lo exige.

En la obra *Filosofía y Educación*, María Zambrano abordó los autores y las corrientes filosóficas que desplazaron el estudio de la vocación como un término sustancial para la existencia del hombre. También, analizó la composición gramatical de la vocación, cuando un sujeto dice “estoy vocado” la vocación toma la forma de un adjetivo participio pasivo, que exalta el carácter receptivo del individuo e indica que la vocación es una entidad. Mientras que en la expresión “tengo vocación”, el vocablo es un sustantivo y subraya que la vocación es un proceso.

Antes de adentrarse a los atributos de la vocación es importante considerar que cada rasgo se apoya en la idea que María Zambrano tiene sobre el hombre. Para la filósofa, el ser humano contiene una dualidad porque reúne lo que es y lo que puede llegar a ser, a diferencia de los animales y las cosas que ya están totalmente constituidos. Al respecto, la escritora comentó:

---

<sup>134</sup>Albert Camus, *El primer hombre*, Ed. de José María Guelbenzu, p. 545-546. Lo que está entre corchetes es mío.

<sup>135</sup> Cf. María Zambrano, *Filosofía y educación (Manuscritos)*. Ed. de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga, Ágora, 2007. p.106.

<sup>136</sup> Cf. María Zambrano, *op. cit.*, p.105-108.

“el hombre es un 'ser' nacido en modo inacabado, imperfecto, más necesitado de ir logrando una cierta perfección y capaz desde luego de lograrlo”.<sup>137</sup>

El carácter incompleto obliga al hombre a buscarse todos los días para ganarse esa parte de la que carece. La trascendencia<sup>138</sup>, en un primer instante, significa la acción de superar un obstáculo o atravesarlo, sin embargo, posee una connotación más compleja, trascender es descubrir que la condición humana no sólo es explicable en términos orgánicos sino sociales. En consecuencia, trascender es elegir y moldear parte de la identidad a partir de seguir un ideal, un valor o una vocación.

A continuación, se abordará ¿cuáles son los atributos de la vocación según Zambrano?, ¿en qué consisten? y ¿por qué las acciones del profesor Louis Germain representan las características de la vocación magisterial? De acuerdo con “La tarea mediadora del maestro”, los principales atributos de la vocación son:

1. Compuesta por un doble movimiento: exteriorización-interiorización dadivosa
2. Contiene una paradoja
3. Mediación
4. Substancializante
5. De raíz afectiva, el corazón

Primer atributo.- Exteriorización-interiorización dadivosa.

La vocación está compuesta de dos movimientos, la interiorización, que es un retraimiento para iniciar un diálogo interno tomando como punto de partida los pensamientos, las emociones y los conflictos del hombre. Por otra parte, la exteriorización, que consiste en compartir los aprendizajes de forma verbal o práctica. Según Zambrano, el doble movimiento se hace patente en todas las áreas del conocimiento. Tomemos el caso de un biólogo, la exteriorización se expresa en sus recorridos por la jungla para encontrar nuevas especies, la interiorización ocurre cuando se va al laboratorio para diseccionar a los organismos.

La interiorización del maestro Louis Germain se hace presente cuando se distancia de la esfera social para buscar y redactar materiales. “Era el único de la escuela que había conseguido una linterna mágica y dos veces por mes hacía proyecciones sobre temas de

---

<sup>137</sup> María Zambrano, *op. cit.*, p. 150.

<sup>138</sup> Cf. María Zambrano, *Filosofía y Educación* p.151-152.

historia natural o de geografía. En aritmética había instituido un concurso de cálculo mental que obligaba al alumno a ejercitar su rapidez intelectual”.<sup>139</sup>La exteriorización es visible en el estilo que desarrolló para impartir cátedra, cargando sobre sí todas las epifanías y alternando entre el humor y la severidad.

Segundo atributo: la paradoja

La vocación es ineludible “pero ésa es la cuestión que quien tiene una vocación no puede ni tan siquiera querer librarse de ella, aunque la sienta como una servidumbre. La esencia de la vocación y su manifestación es la ineludibilidad”<sup>140</sup> aunque el hombre por ser libre tiene la capacidad de eludirla, es decir, la vocación es paradójica porque es inevitable, pero si se ignora conlleva consecuencias sobre la identidad y la disposición del hombre hacia el conocimiento y el trabajo. Cuando una persona no sigue su vocación, el efecto sobre su identidad se llama desustanciado<sup>141</sup>. Mientras que las repercusiones para el trabajo y el conocimiento son: falta de sentido, desinterés y/o hartazgo. Este último es visible en el capítulo “Jueves y vacaciones” de *El primer hombre*, Jacques Cormery acepta un empleo que no lo auto realiza. Sobre esta experiencia, Albert Camus comentó “daba ganas de llorar, cuya monotonía interminable consigue hacer que los días sean demasiados largos y la vida demasiado corta”.<sup>142</sup>

En primer lugar, la esencia de lo monotonía no estriba en la repetición porque todos anhelamos volver una y otra vez sobre aquello que nos causó una vivencia, como el niño sobre el juego, estudiado por Walter Benjamín. Más bien, en lo monótono gravita una ausencia de significado en la actividad y una cosificación para el ejecutante. En segundo lugar, Zambrano utiliza el mito de Sísifo<sup>143</sup> para exponer la relación entre el trabajo y la vocación. Para el ser con vocación el trabajo más extenuante será ligero, en cambio, quien le da la espalda a su vocación será perseguido por el cansancio y la esterilidad:

---

<sup>139</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed. de José María Guelbenzu, p. 546.

<sup>140</sup> María Zambrano, *Filosofía y Educación*, p. 109.

<sup>141</sup> El término desustanciado se asocia con perder la oportunidad de una realización concreta, sensación de que no se está completo o que tus acciones no te proveen de energía, ni inspiración.

<sup>142</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed. de José María Guelbenzu, p.643.

<sup>143</sup> Celedonio Ramírez y Albert Camus se distancian de la interpretación de María Zambrano, para la escritora, Sísifo refleja el grado de fatiga por negar la vocación. Para Celedonio Ramírez, Sísifo es el ideal educador porque desafía los supra-sentidos. Mientras, para Camus es la expresión de la lucidez frente al absurdo.

Todo lo que vaya haciendo cada día estará dictado [...] por la necesidad de encontrar una compensación desde el punto de vista vital. Una afanosa brega más fatigosa en verdad que todos los trabajos que el seguir la vocación le hubiese deparado. Sísifo acarreado su roca sin descanso podría ser el símbolo de esta fatiga destructora.<sup>144</sup>

### Tercer atributo: Mediación

Para María Zambrano, la mediación consiste en la regulación del hombre hacia su realidad interna y externa, el ejercicio de la voluntad progresivamente unifica el ideal y la vida. En el plano interno, el sujeto regula sus fuerzas, los tiempos subjetivos (el recuerdo, la proyección y el ahora), lo propio de ser humano (el acto y la potencia), su temperamento y sus necesidades. En el plano externo, el hombre modera entre lo biológico-social, la razón teórica y otras formas de conocimiento, lo “real” y lo ficcional y entre su sistema de representación y los de otras personas e instituciones.

La vocación se divide por el vínculo con el ser viviente, distinguiendo los que tienen contacto directo o indirecto. Zambrano escribió: “El filósofo, el sabio, el artista son mediadores de una especie colindante con el maestro porque transmiten algo, verdad, ciencia, belleza; más no en una forma personal, directa sino a través de una obra [...] Más la mediación ejercida por el maestro tiene una última especificación que se refiere al ser”.<sup>145</sup> En síntesis, padres y maestros son figuras de mediación directa. Filósofo, sabio y artista son de mediación indirecta (a través de una obra). Para la autora, la vocación magisterial es una de las más indispensables porque conduce la vida a su realización plena.<sup>146</sup>

Para Zambrano, la mediación del maestro persigue la conversión de materia viviente a la *persona*, es decir, el hombre ya pasó por alumbramiento biológico, para volverse persona requiere de un nacimiento social, donde el ser se ubique como fin en sí mismo, se integre y se realice ayudando al otro. En relación a la persona, la escritora sostiene:

Toda persona es ante todo una promesa. Una promesa de realización creadora. Cuando se siente el prójimo como persona se espera siempre de él y en consecuencia, uno de los mayores dolores que nos depara la vida es el asistir al hundimiento o a la falsificación de esa promesa [...] diremos que es este uno de los padeceres que especialmente visitan a quien tiene la vocación de maestro.<sup>147</sup>

---

<sup>144</sup> María Zambrano. *Filosofía y educación*, p. 109.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 113.

<sup>146</sup> Cf. María Zambrano, *Filosofía y educación*, p. 114.

<sup>147</sup> María Zambrano, *Filosofía y educación*, p.101 y 102.

La mediación magisterial presencia la fluctuación entre los polos realización-falsificación de los discípulos y sentido-contrasentido<sup>148</sup> del profesor. Con esta expresión, Zambrano enfatizó que si un maestro no transmite se vuelve contrasentido de su vocación.

En esta investigación sobre Camus, los términos clarificadores del péndulo<sup>149</sup> son: nominal y factual. Una cosa es ser nombrado partícipe del magisterio, y otra, volcar el espíritu hacia la realización del sujeto. El maestro factual o verdadero es reconocido por el temblor, que dentro de la terminología de Zambrano significa un estado de agitación originado por el compromiso del maestro hacia el alumno.

En el capítulo “la escuela” de *El primer hombre*, Albert Camus describe la impresión y alegría de conocer a un docente cuyo esmero cautiva su atención, lo acompaña en la incertidumbre, le enseña a enfrenarse a las pruebas de la vida con valentía, le defiende, pero sobretodo le ofrece su presencia y su mediación. Pero ¿entre qué planos media el profesor? María Zambrano contestaría que es entre la palabra y el silencio, entre lo ideal y su realización. Durkheim agregaría que es entre los agentes de socialización, como lo es la familia y la escuela, esta investigación sugeriría que es entre el temperamento de sus alumnos, entre el conocimiento y los discípulos, entre el abatimiento y la esperanza.

La mediación entre discípulos es tratada en varias escenas. Por ejemplo, la descripción sobre el uso de la regla de madera para elevar el nivel académico o reprobar una falta “este castigo era aceptado sin amargura, primero porque [...] les parecía un modo natural de educación”,<sup>150</sup> este relato remarca la percepción social del castigo, es decir, la legitimidad del golpe para formar y/o corregir moralmente.

Otro ejemplo de mediación es el conflicto en entre los niños André Muñoz y Jacques Cormery. André apodó a Jacques, el maestro se dio cuenta y lo regañó. A la salida, Jacques

---

<sup>148</sup> “el estudiante puede transmitir algo a sus compañeros, más si así no lo hace no falta a su deber, mientras que el maestro deja de serlo se convierte en una contrafigura de sus ser si no logra transmitir de algún modo a quienes le están encomendados” María Zambrano, *Filosofía y educación*, p.112.

<sup>149</sup> El péndulo hace referencia a los ideales, los eventos y los objetos probables a los una persona está en contacto por elegir una vocación. En el caso de los profesores, pueden ver la realización del estudiante o su falsificación. Para los doctores y personal de salud, la enfermedad o la cura de un paciente. Para los políticos, la concreción o destrucción de un proyecto común. La figura del péndulo también indica las formas de nombrar a quién cuida o desestima su vocación.

<sup>150</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed.de José María Guelbenzu p. 552

inicia una pelea y le pega en la cara a Muñoz. El maestro lo sorprende y le castiga. En este caso, la narrativa trasluce el respeto e imparcialidad del maestro por el sistema de reglas, la revalorización del regaño como elemento educativo y las dificultades de los maestros para suscitar la disciplina.

También, *El primer hombre* representa la mediación entre el conocimiento y los alumnos. El profesor tenía el hábito de leer en voz alta la literatura francesa, en especial obras que se relacionaran a la situación histórica de principios del siglo XX como el libro *Las cruces de madera* de Roland Dorgelès. Estos ejercicios conmocionaron a tal grado el ánimo de Camus que en un futuro decidió convertirlos en su destino profesional. La mediación del profesor entre el alumno y el conocimiento es crucial para la formación del sujeto porque influye en la imagen que las personas crean de sí mismas y su disposición hacia el saber.

La metáfora del temblor de Zambrano es patente el día del examen final, los estudiantes “Llegaron con una buena media hora de adelanto, silenciosos, apretándose alrededor del maestro, que *no sabía que decirles* y que de pronto los abandonó diciendo que lo esperaran [...] –Aquí tenéis unos croissants. [...] –No os pongáis nerviosos –”.<sup>151</sup> El prolongado intervalo entre las palabras de Germain significa su esfuerzo por equiparar la presencia y silencio de sus alumnos con su donación. “el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia [...] [sino por] la entrega”.<sup>152</sup>

Cuarto atributo: Substancializante

Cuando se abordó el carácter paradójico de la vocación, se indicó que una persona al ignorar su vocación queda desustanciada, esto es “desasistida, como inhábil para su diario quehacer, privada de toda gracia, de todo ritmo”,<sup>153</sup> desustanciado es el término opuesto a substancializado. En consecuencia, el afirmar que la vocación es substancializante quiere decir que la vocación conecta al hombre con esa parte que le motiva a la acción y lo energiza.

Tener ritmo se refiere a la capacidad de ordenar y alternar con regularidad diferentes circunstancias a lo largo de la vida. Así como la música se compone de sonidos y silencios, la existencia integra acontecimientos y pausas. Para Zambrano, las pausas son cruciales

---

<sup>151</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed. de José María Guelbenzu, p. 569. Las cursivas son mías.

<sup>152</sup> María Zambrano, *Filosofía y educación*, p. 117. Lo que está entre corchetes es mío.

<sup>153</sup> María Zambrano, *Confesiones y guías*, Ed., introd. y n(n). de Pedro Chacón, Madrid, Eutelequia, 2011. p.148

porque permiten el reinicio de la vida, en “La metáfora del corazón” define la pausa como “don del vacío necesario para que surja lo que está [...] en espera”.<sup>154</sup>

La substancialización está estrechamente vinculada con la mediación debido a que la primera es la consecuencia de una mediación prolongada. Utilizando imágenes, la mediación se asemeja a la acción de coser porque implica un recorrido que unifica, mientras que la substancialización se parece a una costura ya que es un cuerpo resistente producto de un movimiento constante.

Entender la substancialización y la mediación en relación a *El primer hombre* requiere la descripción del capítulo “6 bis la escuela”.

Para inscribir a los alumnos sobresalientes en el Liceo, Bernard requiere una autorización familiar. Mientras tanto, sus demás compañeros Pierre, Fleury y Santiago regresan con la autorización, en tanto que Jacques regresa con una negativa. La abuela se rehúsa a cambiar los años laborales de Jacques por el cursado de éste en niveles superiores. Bernard se entera de esto último y le dice a Jacques:

Escucha: hay que comprenderla. La vida es difícil para ella. Para las dos; os han criado a ti y a tu hermano, y han hecho de vosotros unos chicos buenos. Y tiene miedo, es natural. Habrá que ayudarte un poco más, a pesar de la beca, y en todo caso no llevarás dinero a casa durante seis años. ¿La comprendes?

Jacques sacudió la cabeza afirmativamente sin mirar a su maestro.

–Bueno. Pero tal vez sea posible explicárselo. Coge tu cartera, voy contigo.

– ¿A casa?– dijo Jacques.

–Sí muchacho.<sup>155</sup>

Llegando a su casa Bernard saluda a la madre y abuela de Jacques mientras retira a éste de la habitación, el chico baja a la entrada principal y se queda mirando el cielo durante una hora; al poco tiempo siente una leve palmada, ¡ya está hecho! el “destino” se rompió. Su familia accede y Cormery presentará el examen de ingreso al Liceo. Un gran acierto de Albert Camus, es omitir el diálogo entre la abuela y el maestro porque invita a imaginar ¿qué fue lo que reblandeció el carácter duro de la abuela? ... ¿cuáles son las palabras adecuadas para

---

<sup>154</sup> María Zambrano, “La metáfora del corazón” en *Claros del bosque*, Ed. de Mercedes Gómez Blesa. Madrid, Catedra Letras hispánicas, 2011. p.178.

<sup>155</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed. de José María Guelbenzu, p. 560.



cambiar la vida de un estudiante? No sólo en el aula se manifiesta el sentido de responsabilidad del profesor, también en la mediación entre la familia y el liceo.

Minutos después la abuela se rencuentra con el maestro:

—Señor —dijo de pronto la abuela surgiendo del pasillo. Se sujetaba el mandil con una mano y se secaba los ojos—. Había olvidado... usted me dijo que daría unas lecciones suplementarias a Jacques.

—Desde luego— dijo el maestro —. Y no será divertido, créame.

—Pero no podremos pagarle. —El señor Bernard la miraba atentamente. Sujetaba a Jaques por los hombros.

—No se preocupe —y sacudía a Jacques—, Jacques ya me ha pagado.<sup>156</sup>

La parte en la que el profesor admite que Jaques le ha recompensado se entiende como: *Jacques Cormery le permite actualizar su ser trascendente a través del ejercicio de la mediación, es decir, lo substancializa. ¡Qué magnánima dicha recubre a aquel que no sólo consigue el pan (metáfora de Zambrano para referirse a la subsistencia material) sino se obtiene a sí mismo, cada día y realizando al otro! La realización de la otredad, es el camino para volverse más de lo que se era antes de iniciar (rastreo fenomenológico de Zambrano sobre el vocablo magister).*

Quinto atributo: La raíz afectiva, el corazón

Hasta ahora, la vocación es una ofrenda expansiva articulada por la interacción entre planos, cuya resultante es el surgimiento de la especificidad humana -esencia trascendente-. Pero ¿Qué impulsa la interiorización-exteriorización dadivosa? ¿Qué convierte un trabajo pesado en liviano? ¿Qué hace caminar la voluntad? María Zambrano responde la raíz afectiva, el núcleo energético máximo: *el corazón*.

Para Rogelio Laguna<sup>157</sup> (libro publicado en el 2015), el corazón es una ciudad pequeña, es la cavidad que percibe la realidad no analítica, íntima, inagotable y reversible del hombre, su prioridad es la verdad por revelación sobre la verdad por usurpación, estableciendo el

---

<sup>156</sup> *Ibid.*, p. 561. El subrayado es mío.

<sup>157</sup> El Mtr. en Filosofía Rogelio Laguna es docente en la Facultad de Filosofía y Letras, los últimos años ha impartido materias como optativa de textos V “la cuestión animal en la modernidad”, Historia de la Filosofía V, Historia de la Filosofía IV y también es fundador del Seminario de Pensamiento Español.

asombro y amor por saber. “Incluso Platón busca hacer entrar el corazón a la luz. Porque ser o no ser filósofo es una cuestión amorosa”.<sup>158</sup>

Para Greta Rivara Kamaji<sup>159</sup> (artículo publicado en el 2002) el corazón es el centro ahuecado estructurante del sistema semántico de Zambrano. Como metáfora, el corazón coadyuva a la germinación de sentidos en categorías secundarias y nombramiento de realidades afectivo-inefables olvidadas por los esquemas hegemónicos en el siglo XX, exacerbación del racionalismo. Como entidad, el corazón es el receptáculo de la llamada vital, la cual anuncia “una apelación a lo otro, implica un saber de sí mismo y desde sí mismo que se lanza hacia lo otro desde el anhelo”.<sup>160</sup>

En la publicación de Greta Rivara Kamaji convergen cuestionamientos sobre las consecuencias ontológicas emanadas de una formulación epistémica, la importancia de la metáfora para combatir y flexibilizar el problema inicial, y el tratamiento del corazón, circunscrito a una estela conceptual y vital. Desde la revisión de la poeta Amparo Amorós sobre María Zambrano, la filósofa Rivara Kamaji advierte que el protagonista del universo conceptual es el corazón, en torno a él giran otras metáforas.

Habría dos nociones sobre centro, la primera es la del motor inmóvil de Aristóteles, a diferencia de la noción de María Zambrano como centro permeable que “impulsa la vida y, a la vez, se inscribe en su dinámica”.<sup>161</sup> Rivara enfatiza las implicaciones de la metáfora sobre la relación poesía- filosofía en el sentido que motiva su reconciliación, se consagra como recurso reflexivo antes que ornamento lingüístico.

Tanto para Rogelio Laguna como para Greta Rivara Kamaji el corazón busca lo inasible por la razón, captura el carácter activo y pasivo del ser en devenir, afectando la actitud sobre el conocimiento. La comparación del corazón con el motor inmóvil aristotélico o representarlo como morada, aluden al mismo punto: la oquedad formativa. Desde el pensamiento

---

<sup>158</sup> Rogelio Laguna, *Habitaciones del pensamiento. La ciudad en la filosofía en María Zambrano*, Pról. de Julieta Lizaola. Ciudad de México, Athena, 2015. p. 44.

<sup>159</sup> Greta Rivara Kamaji es Dra. en Filosofía y maestra en la Facultad de Filosofía y Letras. Es considerada especialista en el pensamiento y la obra de María Zambrano. Entre sus líneas de investigación se encuentran: las aportaciones de la mujer a la filosofía, ontología contemporánea y filosofía española.

<sup>160</sup> Greta Rivara Kamaji, “La función de la metáfora en la razón poética de María Zambrano” en *Acta poética*, vol. 23, núm. 1-2. México, UNAM, enero- junio, 2002. p. 102.

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 94.

occidental, prevalecen las reflexiones sobre el ser y la materia, el vacío conlleva una connotación negativa: ausencia, pérdida. A diferencia del taoísmo, donde se resignifica el vacío como el elemento primigenio de constitución del mundo:

Los opuestos complementarios del yin y del yang impregnan todos los seres [...] Ambos opuestos, juntos, armonizan el vapor de la oquedad (qi o ch'í) esto es la fuerza generadora del Tao, el vacío. [...] La utilidad de una rueda no reside en los radios que la conforman sino su vacío (wu-you: su no ser), esto es, los espacios intermedios entre los radios. La utilidad de una vasija no está en la arcilla de que está hecha, sino en su oquedad pues sin ello, sin su falta de material, nada podría contenerse en ella, por lo que no sería una vasija [...] Sin el *no ser* lo que se produce no tiene sentido.<sup>162</sup>

La figura del corazón de María Zambrano porta una concepción del espacio taoísta debido a que el corazón es fértil por su cavidad antes que por el desbordamiento de la materia. De igual manera, el nacimiento del pensar requiere su espacio propio de cavilación, de lo contrario, la reflexión se vuelve ajena, el estudiante “se dejó seducir por ese inventario bien ordenado de los productos de la cultura, por todas esas certidumbres alienadas. Pero un día se sintió ahogado [...] ¿Cómo iba a tener un sitio el estudiante en ese espacio en el que todo ya está escrito?”.<sup>163</sup>

La reivindicación de la oquedad es tangible en la obra *Claros del bosque* (especialmente en “La metáfora del corazón”) y *Filosofía y educación* en los apartados “La vida en las aulas” y “Esencia y forma de la atención”. Por tanto, los conceptos más influidos por la noción de espacio taoísta son: El corazón, la atención y el aula.

En el recuerdo de Albert Camus sobre su salón predomina una descripción sensitiva más allá que lo racional. El salón se caracteriza por el olor a barniz, madera y tinta, la sensación de las hojas lustrosas, el sabor de la correa, pero sobretodo la imagen de su maestro, sacando artículos de un armario, enseñando o tomándose el tiempo de escucharles. El señor Germain “los acogía con simplicidad en su vida personal, la vivía con ellos contándoles su infancia y la historia de otros niños que había conocido”.<sup>164</sup>

---

<sup>162</sup> Chantal Maillard, *La sabiduría como estética: China: confucianismo, taoísmo y budismo*, Madrid, Akal, 1995. pp. 36-37.

<sup>163</sup> Jorge Larrosa, *Pedagogía Profana Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*, Buenos Aires-México, Novedades educativas, 2000. p. 185.

<sup>164</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed. de José María Guelbenzu, p. 548.

Toda esta atmósfera formaba “parte de la poderosa poesía de la escuela”.<sup>165</sup> Cuando Albert Camus escribe poesía lo está entendiendo en el sentido platónico: “el verbo ποιέω significa 'hacer', 'producir' y más específicamente 'crear algo con la palabra'. Lo ha así creado será ποίημα poema”,<sup>166</sup> es decir, para Camus, el aula es un espacio poético (creador) que invoca a las subjetividades para su recogimiento y conversación para que brote la verdad íntima y vital.

El argelino anota “En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso [solicitando asimilar algo ya procesado] [...] En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo”.<sup>167</sup> Atendiendo a las categorías del educador Paulo Freire<sup>168</sup>, la mayoría de los profesores de Albert Camus pertenecerían a la idea de educación bancaria por concebir a los estudiantes como receptores y al docente como dosificador de contenido. Mientras tanto, el señor Germain representaría la contraposición, invitando al alumno a reflexionar por sí mismo. Si atendemos a la metáfora, cuando el corazón no asiste al acto educativo se transfieren contenidos, cuando el corazón asiste al acto educativo nacen convicciones.

---

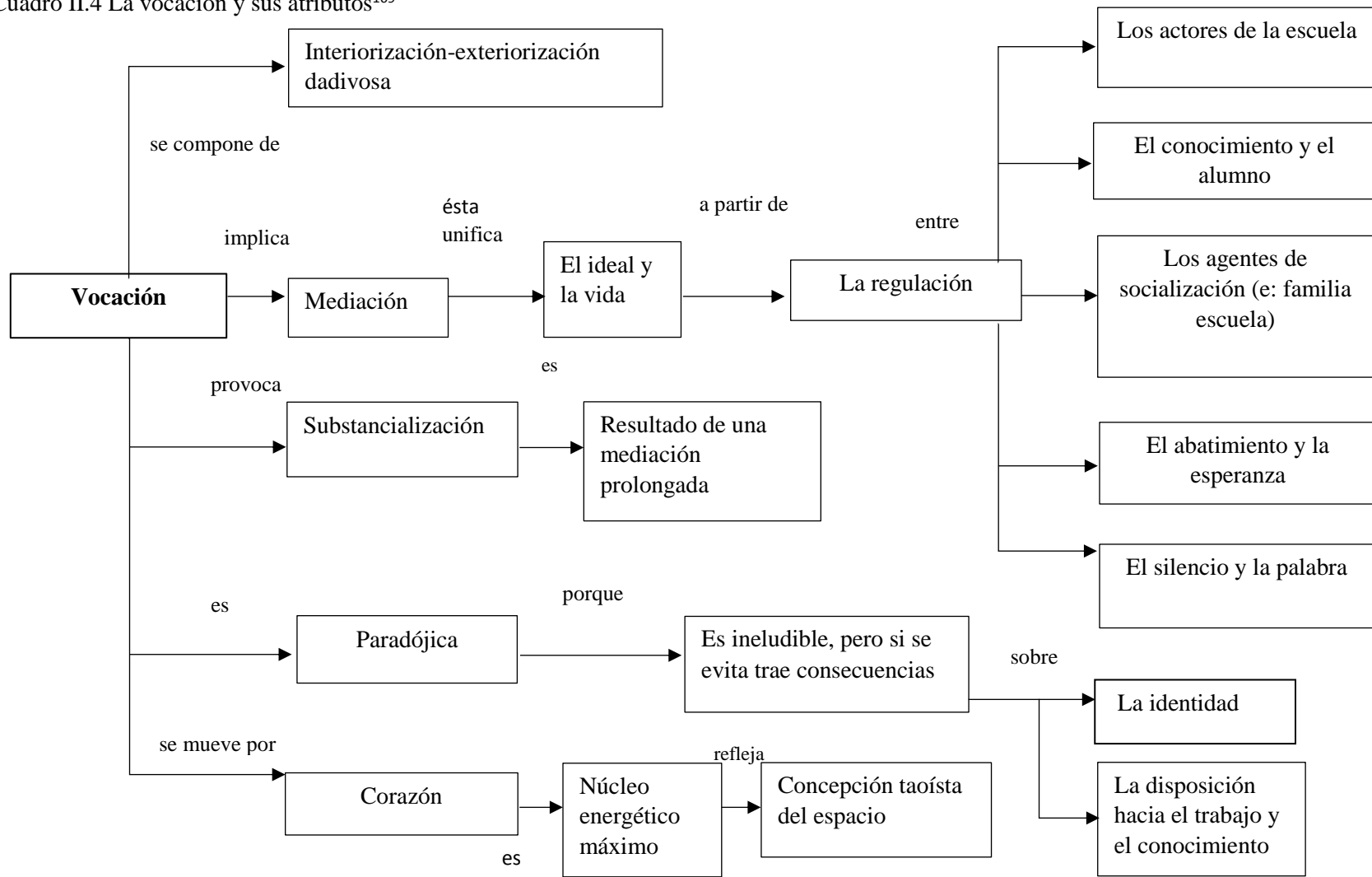
<sup>165</sup> *Ibid.*, p. 547.

<sup>166</sup> Juan Fernando Ortega Muñoz, *Introducción al pensamiento de María Zambrano*, México, FCE, 1994. p.67.

<sup>167</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed. de José María Guelbenzu, p.548. Lo que está entre corchetes es mío.

<sup>168</sup> Paulo Freire, “Capítulo II” en *Pedagogía del oprimido*, Trad. de Jorge Mellado. Madrid, Biblioteca Nueva, 2012. p. 69-75.

Cuadro II.4 La vocación y sus atributos<sup>169</sup>



<sup>169</sup> Representación gráfica elaborada a partir de las lecturas *Filosofía y Educación*, “la metáfora del corazón” en *Claros del bosque* de María Zambrano y los hallazgos del capítulo II.4.

## II.4 La figura del guía en *El primer hombre*

En el apartado anterior se observó la relación entre el maestro y la vocación, esta sección se ocupará del guía, sus atributos y los personajes de *El primer hombre* que son comprendidos por este término.

En la novela autobiográfica se lee al lado del maestro “la vida no ofrecía obstáculos, bastaba con dejarse guiar por él”,<sup>170</sup> claramente para Albert Camus el ejercicio docente implica un proceso de acompañamiento u orientación, planteado así, el maestro puede convertirse en un iniciador. Comencemos con la pregunta ¿qué entiende María Zambrano por la guía?

María Zambrano utilizó el término la guía<sup>171</sup> para referirse a:

- Género literario que se expandió en la Edad Media, cuya obra más representativa fue *La guía de los perplejos* del filósofo Maimónides.
- Forma de pensamiento contraria al sistema filosófico porque en lugar de buscar la teorización, se ocupa del hombre y sus problemas. La guía se caracteriza por ofrecer una imagen de sí mismo que sirva de motivación en el futuro y prepare el ánimo para la incertidumbre.
- Proceso de conducción ejercido por una persona que ya atravesó el camino sobre uno que no, consiste en la ejercitación intelectual, sensorial y anímica del guiado con objetivo de volverle autónomo.

Para entender la guía como proceso de conducción es crucial remitirse al libro *Confesiones y Guías*, en este texto Zambrano parte del supuesto<sup>172</sup> que todos somos convocados a vivir, sin embargo, jamás atravesamos el mismo camino. Diferimos en tiempo, lugar, retos, desdichas y glorias alcanzadas. A lo largo de la vida surgen acontecimientos, que por su magnitud, rompen el ritmo del hombre y le dejan varado sin esa parte que le motiva a la acción. Al individuo que se encuentra en esta circunstancia M. Zambrano lo denomina perplejo. “La perplejidad es una debilidad del ánimo que no proviene del conocimiento sino de la relación entre el conocimiento y el resto de la vida [...] El perplejo mira a un lado y

---

<sup>170</sup> *Ibid.*, p. 569.

<sup>171</sup> Cf María Zambrano “La «Guía» la forma del pensamiento” en *Confesiones y guías* pp. 103-125

<sup>172</sup> María Zambrano, *Confesiones y guías*, p.146.

otro, no se fija en parte alguna. Y es que los conocimientos que se le presentan son parciales, y así como nada tienen que ver entre sí, nada tienen que ver con él”.<sup>173</sup>

La idea de perplejidad de Zambrano es patente en las descripciones que Camus elabora de sí mismo antes de encontrarse con los profesores. En varios relatos, el argelino está solo y deambulaba caótico tratando de encontrar (se), “A decir verdad, no había tenido ayuda. Una familia en la que se hablaba poco, donde no se leía ni escribía, una madre desdichada y distraída [...] Era él, sin duda, quien debía informarse, preguntar”.<sup>174</sup>

De acuerdo con la filósofa española, el perplejo es “Alguien sin definición precisa y que anda en su busca”<sup>175</sup> (en el caso de la novela coincidiría con el personaje Jacques Cormery). Mientras tanto, el guía es la persona que sirve para ir alguna parte o salir de algo,<sup>176</sup> es frugal y posee una forma de pensamiento y acción muy particular entendible a partir de los términos formas de conocimiento activas actuantes, enigma e inspiración, en el relato, los guías son Víctor Malan y el profesor Bernard.

Para Zambrano, el conocimiento tiene tres formas: puras, aplicadas y activas/actuantes. Las formas puras se inclinan hacia el descubrimiento; las formas aplicadas a transformar o crear las técnicas y las herramientas por medio de un hallazgo; mientras tanto, las formas activas/actuantes son “las que nacen en el anhelo de penetrar en el corazón humano, las que se encargan de difundir las ideas fundamentales para hacerlas servir como motivos de conducta en la vida diaria”.<sup>177</sup> Para la escritora, la época contemporánea es pobre en formas activas/actuantes y se concentra en las formas puras y aplicadas. “la cultura que ha sabido aplicar sus conocimientos para la técnica material, pero que no le ha dado [al hombre] «ideas vigentes» [...] que no ha sabido hacerle participar de su actividad creadora, hacerle creador también”.<sup>178</sup>

El primer atributo del guía es que impulsa la pasión por conocer antes que los resultados y derivaciones de la investigación. Un guía tiene muy claro que sin convicción, se extinguen o

---

<sup>173</sup> *Ibid.*, p.123.

<sup>174</sup> Albert Camus, *El primer hombre*. Ed. José María Guelbenzu. p.458.

<sup>175</sup> María Zambrano, *Confesiones y guías*, p.121.

<sup>176</sup> *Cf.* María Zambrano *op.cit.* p.146.

<sup>177</sup> *Ibid.*, p.105.

<sup>178</sup> *Ibid.*, p.106.Lo que está entre corchetes es mío.

mal encaminan las demás formas de conocimiento. El señor Bernard es un guía porque “alimentaba en ellos una hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir”.<sup>179</sup>

El guía comparte y encauza la experiencia, este término alude al nivel de conocimiento que has incorporado para cambiarte. María Zambrano precisa que la experiencia es comunicativa y enigmática<sup>180</sup>. Comunicativa porque es una forma de conocimiento personal, intransferible y dialogante; enigmática debido a que jamás impone un sentido o mensaje. El guía es como el saber que transmite, no se revela en su totalidad, pero sugiere.

El carácter enigmático del guía se manifiesta en el capítulo “Saint Briec y Malan” de *El primer hombre*. Jacques Cormery visitó a su profesor Victor Malan, años después de su retiro. El protagonista afirma:

–Querido amigo–dijo–, usted siempre ha pensado que soy orgulloso. Lo soy. Pero no siempre ni con todos. Con usted, por ejemplo, soy incapaz de orgullo. [...]

–Porque– prosiguió Cormery–, cuando yo era muy joven, muy necio y estaba muy solo (¿recuerda, en Argel?), usted se acercó a mí y sin mostrarlo me abrió las puertas de todo lo que yo amo en este mundo.<sup>181</sup>

La expresión “usted se acercó a mí y sin mostrarlo me abrió las puertas de todo lo que yo amo”<sup>182</sup> coincide con el cariz de insinuación que recubre al guía. La filósofa comenta, los guías “no son absolutos en lo que dicen; siempre es más lo que insinúan. Porque pretenden solamente que el que escucha encuentre dentro de sí [...] la verdad que necesita”<sup>183</sup> Por lo tanto, *El primer hombre* de Camus no es la búsqueda de una respuesta sino, simplemente, ante quién preguntarse.

Por último, el guía se define porque inspira. En lo personal, la inspiración es un cambio en la disposición del ánimo resultado de que se asimiló un ambiente, la inspiración se relaciona con el sentido olfato porque éste es la principal entrada del aire hacia el sujeto. Curiosamente, la idea contemporánea que tenemos sobre la inspiración (en específico, vincularla a un soplo, aire o nariz) proviene desde antes el nacimiento de Cristo.

---

<sup>179</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed José María Guelbenzu. p.548.

<sup>180</sup> Cf., María Zambrano, *Confesiones y guías*, p.114.

<sup>181</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed José María Guelbenzu. p.462-463. El subrayado es mío.

<sup>182</sup> *Idem*.

<sup>183</sup> María Zambrano, *Confesiones y guías*, p.115.



En la Grecia clásica, se utilizó el término inspiración para explicar el ímpetu repentino que ocurría en los individuos, pero también para abordar esa parte de la vida que se desconoce y sin embargo, influye profundamente sobre el destino de los hombres. En la investigación *La inspiración en el mundo griego*, Isidoro Rodríguez escribe:

Es que la vida humana está sometida a poderes misteriosos, que los griegos primitivos designaron con el nombre de ἄτη. El ἄτη procede de Zeus y viene a ser como una fuerza o impulso divino, más psíquico, que físico, que provoca un estado de exaltación en el espíritu, por el que el hombre es llevado a obrar en determinado sentido.<sup>184</sup>

En el fragmento anterior se entiende que dentro del pensamiento helénico, la inspiración era causada por el contacto con la divinidad, se señaló a Zeus, aunque para los griegos él no era el único detonador, así da testimonio la literatura de aquella época “«inspirado por Eros» (Platón, *Symp.* 181c); «inspiración profética de Apolo» (Platón, *Phaedr.* 265 b)”<sup>185</sup> inspirado por Pan, por las musas.<sup>186</sup>

En la época clásica, todos los individuos podían presenciar una señal divina, pero no todos poseían el saber para interpretarla (o ser mediadores entre la divinidad y los seres humanos), en consecuencia, los sacerdotes y las pitonisas se convirtieron en los intérpretes y las portavoces de lo sobrenatural. Una diferencia importante es que el sacerdote podía conocer el mensaje revelado sin estar inspirado<sup>187</sup> y, la pitonisa<sup>188</sup> requería forzosamente de la inspiración.

Esta distinción es relevante porque subraya que había personas que poseían un saber especial y otras que eran más susceptibles a sentir la inspiración (por ejemplo: los individuos relacionados con la revelación como las pitonisas y los videntes o personas unidas a la creación artística como los poetas).

Otro rasgo sobresaliente de la inspiración fue representarla con elementos naturales, por ejemplo, la luz, los vapores que desprendía una cueva, la picadura de un insecto, sin embargo

---

<sup>184</sup> Isidoro Rodríguez, *La inspiración en el mundo griego*, [en línea]. Universidad Pontificia de Salamanca. <<https://summa.upsa.es/high.raw?id=0000006287&name=00000001.original.pdf>>. [Consulta: 15 de septiembre del 2020]. p. 2.

<sup>185</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>186</sup> Cf. Isidoro Rodríguez, *op. cit.*, p. 44.

<sup>187</sup> Véase la explicación del pie de página 10 dentro de Isidoro Rodríguez, *La inspiración en el mundo griego*, p. 3.

<sup>188</sup> Cf. Isidoro Rodríguez, *op. cit.*, p. 30.

la figura más frecuente fue el viento, al respecto, Isidoro Rodríguez afirma que Homero expresó:

la intervención de los dioses en el hombre con la imagen del soplo: «le infundió valor», literalmente «le sopló o inspiró valor». Incluso la inspiración directa de un pensamiento, aparece asociada en Homero a la idea del viento, al decir Penélope que «un dios le inspiró en su mente que tejiera un manto» para su esposo<sup>189</sup>.

Como se puede apreciar, el registro más antiguo de la metáfora viento-inspiración se ubica en el siglo VIII antes de Cristo con la figura de Homero y es una de las imágenes que mejor ha resistido el paso del tiempo debido a en el siglo XXI continuamos imaginado la inspiración como un viento o la interiorización de una atmosfera. A diferencia, de la asociación entre la inspiración y la divinidad, elemento que disminuyó su fuerza, particularmente en el siglo XIX. De acuerdo con el Diccionario filosófico de M.M. Rosental y P.F. Iudin después de 1840 “el materialismo niega todo carácter sobrenatural de la inspiración, la considera como un fenómeno psíquico condicionado por estímulos de creación sociales e individuales así como por el proceso mismo de trabajo”.<sup>190</sup>

La noción helénica y el materialismo tuvieron un punto de encuentro al considerar que la inspiración es un fenómeno psíquico que impulsa a la acción, pero se diferencian porque Grecia atribuye la inspiración a los dioses y el materialismo a las circunstancias de la sociedad, del trabajo y de la persona.

La idea de Zambrano sobre la inspiración es una noción híbrida porque contiene indicios del pensamiento helénico y de los contemporáneos. La filósofa coincide con la antigüedad porque cree en la comunicación de la divinidad con los hombres por medio de la palabra. Los griegos expresaron “cada palabra es como un soplo, una exhalación”<sup>191</sup> resultado de un contacto con un ser divino y para Zambrano, la palabra “es el principio sobre todos'. Es 'el dios que se derrama y se vierte siempre, [que]... se da en palabras”.<sup>192</sup>

---

<sup>189</sup> *Ibid.*, p.12.

<sup>190</sup> M.M. Rosental y P.F. Iudin, “Inspiración”, en *Diccionario Filosófico*, [en línea]. Trad. de Augusto Vidal Roget. Montevideo, Ed. Pueblos Unidos, 1965.. < <http://www.filosofia.org/enc/ros/insp.htm> >. [Consulta: 13 de septiembre del 2020]. p.242.

<sup>191</sup> Isidoro Rodríguez, *La inspiración en el mundo griego*, p.9.

<sup>192</sup> Juan Fernando Ortega Muñoz, “El alborear del ser en la palabra” en *Introducción al pensamiento de María Zambrano*. p.104-105.

Para la filósofa, la inspiración conlleva un acto de revelación donde el hombre descubre la articulación entre la forma ideal y su vida, para ella, existen dos tipos de ideas, las ideas que brindan una explicación y las ideas que ofrecen una orientación en el mundo, mejor conocidas como inspiración. En *Confesiones y Guías*, Zambrano afirmó: “la vida no puede ser vivida sin una idea, [...] [y ésta] ha de ser una idea informadora, de la que se derive una inspiración continua en cada acto, en cada instante; esta idea ha de ser una inspiración”.<sup>193</sup>

Al afirmar que la inspiración es una idea que da dirección y sentido al hombre, Zambrano resalta la participación del conocimiento y no sólo la composición volitiva de la inspiración, es decir, la inspiración se define como un ímpetu, pero no olvidemos que toda creación contiene y necesita una representación de la vida. Sin idea, no hay acción con sentido.

En capítulo “Saint Brieu y Malan” de *El primer hombre*, Jacques Coamrey le dijo a Victor Malan que lo considera un guía, para Camus, el guía es “la persona que la vida pone un día en su camino, ésa ha de ser por siempre amada y respetada”<sup>194</sup> porque se brindó en los momentos más complejos y procuró que el iniciado estableciera una relación afectiva con el conocimiento. Más adelante, Jacques Comery le expresa a Victor Malan “Hay seres que justifican el mundo, que ayudan a vivir con su sola presencia”<sup>195</sup> este fragmento se interpreta como *hay seres que son necesarios en la vida porque inspiran*.

Los guías “les muestran el camino del laberinto [a los iniciados] antes de dejarlos solos en su centro”<sup>196</sup> refiere a la existencia de una responsabilidad compartida entre el guía y el iniciado dentro la conducción, el guía no le ahorrará el trabajo, ni el gozo del descubrimiento a su contraparte, pero tampoco le dejará desasistido porque rompería la máxima de que todo acto educativo conlleva una distribución de la responsabilidad. Un verdadero guía cuida el tiempo del iniciado.

A modo de cierre, María Zambrano utiliza el término *la* guía para referirse al proceso de conducción entre el guía y el iniciado. Mientras tanto, *el* guía alude a la persona que dirige el proceso. El guía es colindante con los conceptos formas activas-actuales del conocimiento, enigma e inspiración. Como se puede apreciar en la transición del apartado

---

<sup>193</sup> María Zambrano, *Confesiones y guías*, p.117. Lo que está entre corchetes es mío.

<sup>194</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed José María Guelbenzu. p.463.

<sup>195</sup> *Ibid.*, p.465.

<sup>196</sup> María Zambrano, *Filosofía y educación*, p.67. Lo que está entre corchetes es mío.

II.3 al II.4, el ejercicio docente impulsado por la vocación genera convicciones, estas últimas son “formas creadoras que no descubren, ni inquietan sino que transforman lo inquirido”.<sup>197</sup>

Otra noción central para entender la composición del guía es el enigma. El fragmento, los guías “muestran el camino del laberinto antes de dejarlos solos en su centro”<sup>198</sup> es importante porque nos refleja la forma de operar del guía. Éste tiene como labor principal la ejercitación del guiado partir del planteamiento de enigmas, que para Zambrano son, respuestas que conllevan una pregunta.

Existen términos que remiten a una parte del cuerpo. Por ejemplo: el ritmo al corazón, la teoría a la vista, la música al oído. La inspiración pertenece a este tipo de conceptos llamados sensoriales porque se asocia al olfato. Segundo, independientemente de la complejidad y de los matices de la inspiración, en la antigüedad existieron cuatro elementos constantes que fueron: la inspiración tiene un origen divino, fue identificada como un soplo, ráfaga o viento, había personas más próximas a sentir este fenómeno como los poetas y los videntes, se estableció una conexión entre el arte y la inspiración (en concreto, el llamado de los artistas a las musas para terminar una obra). Algunos componentes de la inspiración se debilitaron en el imaginario social del siglo XXI (pensemos en la conexión deidad-inspiración), mientras tanto, otros permanecen (tal es el caso del vínculo entre el arte y la inspiración o representarla como un gran viento).

Para dar paso al siguiente capítulo se debe precisar que el carácter fragmentario de *El primer hombre* dificulta investigar la idea de formación en esta obra, si Camus hubiera ahondado la descripción sobre la transición de la adolescencia hacia la adultez aportaría más indicios para desarrollar esta conceptualización. Sin embargo, *El primer hombre* señala que la formación se produjo como resultado de la educación, por lo cual subraya la importancia de conocer los elementos intangibles de la labor docente y las condiciones para que un maestro se vuelva un guía, pero también, *El primer hombre* es notable porque plantea componentes teóricos que son útiles para acercarnos a la idea de formación desde Camus, y aún más relevante para crear una noción más personal acerca de la formación. Los componentes teóricos a los que me refiero son: la crítica al cristianismo y el absurdo. Conozcámoslos más a fondo.

---

<sup>197</sup> María Zambrano, *Confesiones y guías*, p.105.

<sup>198</sup> María Zambrano, *Filosofía y educación*, p.67.

## CAPÍTULO III. REFLEXIONES DERIVADAS DEL ESTUDIO DE ALBERT CAMUS

### III.1 Del diagnóstico de Camus a la reflexión medios-fines sobre la escuela

La crítica de A. Camus sobre el cristianismo no se dirige contra la idea de Dios, sino hacia la institución que coopta su imagen para favorecer cierta estructura. El razonamiento clerical que critica es simple: la organización social, política y económica es la expresión de la divinidad, por lo tanto, incuestionable.

¿Podemos conocer la voluntad divina? Camus responde que no. Además, el argelino advirtió que la iglesia ha caído en el ritualismo, es decir, la prevalencia de las formas sobre la práctica real de los valores, en *El primer hombre* dijo “he visto a personas obrar mal con mucha moral y compruebo todos los días que la honradez no necesita reglas”<sup>199</sup> En lo moral vale más las acciones que el cumplimiento de los rituales o una asociación institucional.

Imaginemos Francia en la época feudal, la aurora recubre el dormitorio de un siervo, todos los días él se levanta a trabajar arduamente, sin embargo, sus esfuerzos no le son suficientes para proveerse las condiciones mínimas. Enfermedades, hambre, explotación y un sistema de pensamiento estático le rodea. Durante largos años, el siervo ha mirado el estilo de vida tan diferente entre los nobles y su familia. Al mes siguiente, el siervo acude a la iglesia y le comparte su sentir al padre: ¿Por qué yo paso horas labrando la tierra mientras el noble pasea?, El padre responde:

el pueblo celeste forma varios cuerpos y el de la tierra está organizado a su imagen. [...] La casa de Dios [...] está pues dividida en tres; unos oran, los otros combaten y los otros trabajan. Estas tres partes que coexisten no sufren por estar separadas; los servicios brindados por una son la condición de las obras de las otras dos [...] es así como la ley ha podido triunfar, y el mundo disfrutar de paz.<sup>200</sup>

El siervo escucha, pero su corazón no halla consuelo y refunfuña, el padre, en un tono más alto le replica ¡Oh, hijo! No olvides que Dios designó a cada quién su lugar. Tú no puedes comprender sus razones, pero debes obedecer su palabra para poder entrar al cielo. El siervo se sorprende y se retira.

---

<sup>199</sup> Albert Camus, *El mito de Sísifo*, Trad. de Luis Echávarri. Buenos Aires, Losada, 1953. p. 58.

<sup>200</sup> Georges Duby, Orden social y supra naturaleza” en *El año mil. Una interpretación diferente del milenarismo*. 7ªed. Trad. de Irene Agoff. Barcelona, gedisa, 2006. p.57.

Las reflexiones morales de Camus conforman una unidad temática y atraviesan toda su obra. Por ejemplo, en *La peste* él contrapone dos formas de ver el mundo, el cristianismo representado por el padre Paneloux y la rebelión encarnada por el Dr. Rieux. La muerte del padre Paneloux a causa de la epidemia significa la imposibilidad de la moral cristiana para enfrentar las convulsiones políticas y sociales del siglo XX.

Por otro lado, en *El primer hombre* Camus describe la divergencia entre la moral religiosa y la moral familiar. Desde su perspectiva, la religión es la palabra que a veces olvida del principio y la moral de su familia, el principio silente, “Lo único que Jacques había podido ver y experimentar en materia de moral era simplemente la vida cotidiana de una familia obrera en la que evidentemente nadie había pensado nunca que hubiera otras vías fuera del trabajo más duro para obtener el dinero necesario para vivir”.<sup>201</sup>

La crítica al Cristianismo de Camus, para esta tesis, representa el análisis de una institución (en este caso la iglesia) en relación al tipo de adaptación individual que promueve (es decir, el ritualismo), lo cual suscita preguntarse ¿cuál es el tipo de adaptación individual que impulsa la escuela?

El sociólogo Estadounidense Robert K. Merton en *Estructura social y anomia* afirma que cada sociedad determina metas culturales y medios institucionalizados, su transmisión conlleva estabilidad y continuidad al ente social. Sin embargo, no todos los individuos reaccionan igual. El término “tipo de adaptación individual” explica estas diferencias, y, expresa si el sujeto se apropió (o no) de los medios y/o fines. Los modos de adaptación son: conformidad, innovación, ritualismo, retraimiento y rebelión.<sup>202</sup>

Los tipos de adaptación individual se dividen en tres grupos, el primero se compone de las reacciones que aceptan o rechazan ambas partes tanto los medios como las metas, quedando englobados conformidad e innovación del lado de la aceptación, y retraimiento de lado del rechazo. El segundo grupo se halla el individuo que lucha por su sustitución nombrado rebelión. El tercer grupo está conformado por las posturas divididas, es decir, aquellas que aceptan el medio, pero rechazan la meta llamado ritualismo. Observando con atención la

---

<sup>201</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed. de José María Guelbenzu, pp. 504-505.

<sup>202</sup> Robert Merton, “Estructura social y anomia” en *Teoría y estructura social*, 2a ed. Trad. de M. Torner y Rufina Borques. México, FCE, 1980.p. 218.

clasificación de Merton, en el tercer grupo falta la contraparte del ritualismo, o sea, una reacción que describa la negación del medio y la aceptación de la meta. Esta tesis propone que este tipo de reacción se llame finalismo.

Actualmente, parte de la escuela se rige por el finalismo<sup>203</sup> Por ejemplo: a nivel universitario, se manifiesta en la tendencia del Estado italiano de entregar un estímulo económico a las universidades acorde al número de titulados en tiempo y forma. El filósofo italiano Nuccio Ordine explica:

De este modo, si se matriculan mil estudiantes en el año 2012, mil graduados deberán tener su título a final del trienio. Una aspiración noble y legítima si a los legisladores, además de las *quantitas*, les interesara también la *qualitas*, Por desgracia, sin embargo, renunciando a evaluar con qué competencias reales concluyen su ciclo de estudios los nuevos titulados, el mecanismo en acto se transforma en una estratagema que empuja a las universidades –cada vez más comprometidas por la penuria de fondos en la búsqueda poco escrupulosa de subvenciones– a hacer lo imposible para producir nuevas hornadas de titulados.<sup>204</sup>

Otro ejemplo del finalismo lo proporciona el sistema educativo mexicano con la promoción flexible a nivel primaria. De acuerdo con la nota “Alumno que no aprenda repetirá el año” del periódico Zócalo, desde 2011 distintas autoridades del gobierno federal impulsaron la sustitución de la boleta de calificaciones por la Cartilla de Educación Básica, así también se eliminó el término reprobado y todos los alumnos podían ser promovidos al siguiente año. Originalmente el no reprobado se aplicaría a los niños de primero y segundo de primaria, sin embargo, hubo un malentendido y la medida terminó extendiéndose hasta la secundaria<sup>205</sup>.

Parte de los docentes aceptaron la sustitución del término reprobado por promovido porque consideraron que la reprobación es una experiencia negativa. Sin embargo, otros maestros concluyeron que repetir el año no tenía una finalidad punitiva sino preventiva, es decir, evitar que el alumno se enfrente a una situación para la que no está preparado. Al respecto, una de las profesoras entrevistadas afirmó: “Es necesario que exista la posibilidad del recuse porque

---

<sup>203</sup> El finalismo se refiere al predominio de la meta cultural sobre el proceso que conduce a ella.

<sup>204</sup> Nuccio Ordine, *La utilidad de lo inútil. Manifiesto con un ensayo de Abraham Flexner*, 2a ed. Trad. de M. Torner y Rufina Borques. México, FCE, 1980.p. 78.

<sup>205</sup> Cf. Yadira Leos “Alumno que no aprenda, repetirá el año”, en *Zócalo* [en línea] México, 27 de agosto, 2018. <[http://www.zocalo.com.mx/new\\_site/articulo/alumno-que-no-aprenda-repetira-ano](http://www.zocalo.com.mx/new_site/articulo/alumno-que-no-aprenda-repetira-ano)>. [Consulta: 28 de agosto, 2019.] p.1.

hay niños de los que se tiene el soporte de que no asistió o tiene problemas de aprendizaje. [...] si no tiene un buen primero, se va a ir arrastrando todo eso que el niño no consolidó”<sup>206</sup>

En el caso mexicano, el finalismo se manifiesta cuando la política y la organización escolar privilegia la meta de eficiencia terminal (aprobar el año) sobre el proceso que la fundamenta (aprender verdaderamente), detonando en preguntar: en nuestros días ¿qué nos impulsa a educarnos?, ¿obtener los objetivos culturales o un sentido formativo?, ¿por qué el *edidaxato* es una meta cultural secundaria? El filósofo Nuccio Ordine respondería porque la lógica del beneficio dicta nuestras orientaciones educativas.

Tanto Robert K. Merton como Albert Camus sugieren el estudio de las instituciones, sus problemas y la repercusión sobre nuestra personalidad. De acuerdo con *El primer hombre*, cada institución presenta un problema, en la iglesia es el ritualismo y la memorización sin comprensión; en la familia es la carencia de explicación; y en el Liceo es la excesiva abstracción, en *El primer hombre*, Camus sostuvo: “el discurso podía durar entre media y una hora, y el joven universitario nunca dejaba de mecharlo con alusiones culturales y sutilezas humanísticas que lo hacían rigurosamente ininteligible para ese público argelino. Incluso la abuela demostraba su hastío mirando a otra parte”.<sup>207</sup>

Por otro lado, Robert K. Merton indicó que la sociedad norteamericana se compone de tres circunstancias: (uno) la exaltación social de una meta, (dos) la declaración de igualdad de oportunidades, (tres) la imposibilidad, en términos reales, de ciertos estratos sociales para obtener la meta-éxito. Lo cual origina la desviación de la conducta, en otros términos, la adopción de los objetivos culturales y el rechazo a los medios institucionalizados. “En ese ambiente, Al capone representa el triunfo de la inteligencia amoral sobre el “fracaso” moralmente prescrito”.<sup>208</sup>

Robert Merton sostiene también, que la discrepancia entre el mérito y la recompensa ocasiona el despunte de la suerte como factor de explicación sobre las posiciones sociales, así mismo esta teoría tiene efectos psicológicos y repercute sobre cómo configuramos nuestro pensamiento sociológico. Para los individuos que su mérito no fue recompensado la teoría

---

<sup>206</sup> *Id.*

<sup>207</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed. de José María Guelbenzu, p. 631.

<sup>208</sup> Robert Merton, “Estructura social y anomia” en *Teoría y estructura social*, p. 225.



de la suerte les “permite conservar la estimación de sí mismos ante el fracaso. También puede implicar la disfunción de reprimir la motivación para un esfuerzo continuado [...] En un caso extremo, puede invitar a la resignación y la actividad rutinaria o a la pasividad fatalista”.<sup>209</sup> Además, en lo social “puede reflejar falta de comprensión del funcionamiento del sistema social y económico, y puede ser disfuncional en la medida que elimine la explicación racional de trabajar en favor de cambios estructurales”.<sup>210</sup>

Ahora bien, ¿para qué nos sirve conocer los diagnósticos de Camus y Merton en relación con lo institucional? Muy simple, porque la formación implica el cuidado de uno mismo (incluyendo nuestros procesos anímicos como la motivación). Tal vez somos de los que atribuimos el éxito a la casualidad o de los que disminuyen sus aspiraciones para no tener ansiedad por el fracaso o los que viven un oleaje de felicidad por conseguir una meta-éxito o de los que tienen tristeza por la ruptura de una expectativa. Y ¿cómo saberlo, si omitimos el estudio de la dinámica medios- fines? muchas de nuestras vivencias (traducibles en términos psicológicos) traen atrás una configuración sociológica particular.

Por eso la sensibilidad absurda es tan importante porque nadie se replantea las cosas sino ha experimentado el golpe de conciencia.

---

<sup>209</sup> *Id.*

<sup>210</sup> *Id.*

### III.2 Aproximación a la idea de formación desde Camus

Albert Camus no se ocupó del concepto formación de manera explícita, sin embargo, el planteamiento contenido en sus ensayos filosóficos y novelas permite una aproximación. La idea de formación en Albert Camus, primero, implica el estudio de las formas de autoengaño y engaño que incluyen los comportamientos institucionales nocivos, las expresiones históricas y las disertaciones filosóficas.

Los comportamientos institucionales nocivos hacen referencia a cuando una institución antepone la forma al fondo, es decir, se ocupa del cumplimiento del ritual y descuida las funciones que le dieron origen. El término expresiones históricas comprende los movimientos que intentan evadir al hombre del presente. Por ejemplo, para Camus, el Cristianismo representa un escape de la realidad porque al prometer justicia en el más allá, le resta importancia a la búsqueda de la justicia en el mundo terrenal. Las disertaciones filosóficas aluden a la crítica de Camus hacia algunos filósofos<sup>211</sup> del siglo XIX, ya que para el argelino, ellos rehúyen el estudio del mundo y la condición humana.

Dentro del pensamiento de Albert Camus se distingue entre el suicidio “físico” y el suicidio filosófico, este último se refiere a la actitud que destruye el absurdo, es decir, es una renuncia a transformar la vida que no necesariamente va acompañada de la eliminación biológica. En consecuencia, la formación es la antítesis del suicidio filosófico porque repele cualquier forma abandono (sea en términos físicos o simbólicos). Segundo, la formación es incomprensible sin la revisión de la categoría de absurdo.

En palabras de Camus, el absurdo es la tensión del hombre frente al mundo<sup>212</sup>. Con fines de explicación es divisible en: eternidad versus la condición finita del hombre, anhelo de claridad versus la ausencia de una explicación global, exigencia de sentido versus sin sentido y por último nostalgia de unidad versus ausencia de unificación<sup>213</sup>.

En la lectura de *El mito de Sísifo* arrojó que el absurdo es identificable en dos tipos de escenas puntuales y distribuidas a lo largo del texto. Las escenas puntuales comprenden la acusación

---

<sup>211</sup> Camus se refiere al pensador ruso León Chestov (1866-1936), el filósofo danés Soren Kierkegaard (1813-1855), el psiquiatra alemán Karl Jaspers (1883-1869) y el filósofo alemán Edmund Husserl (1859-1938).

<sup>212</sup> Cf. Albert Camus, *El mito de Sísifo*, p. 32.

<sup>213</sup> Estas oposiciones están representadas en el apartado “Un razonamiento absurdo” de *El mito de Sísifo*.

y la pelea cuya intención es el señalamiento del absurdo como contraposición. Por otro lado, se encuentran las imágenes de la pantalla/muro y el salto (principalmente rastreables en los capítulos “Un razonamiento absurdo” y “El hombre absurdo”) aquí la pretensión de Camus es diferente, se concentra en la descripción de los esfuerzos intelectuales y por la fuerza para impedir la conciencia del absurdo.

Uniendo los hallazgos de los filósofos Marcel Melançon, Ana Rosa Pérez y Antonio Ziri6n el absurdo<sup>214</sup> es la relaci6n de inadecuaci6n entre el mundo y la condici6n metaf6sica del hombre –compuesta por mortalidad y ausencia de sentido trascendente<sup>215</sup>-. Recordemos, para Camus, el descubrimiento del absurdo es fortuito puede estar a la vuelta de la esquina<sup>216</sup>, pero sostener la lucidez implica una gran energ6a, por lo cual, la formaci6n se asemejar6a m6s a la lucha del individuo en el devenir hist6rico, que a un estado terminado.

Para Camus, la formaci6n implica mantener la conciencia de la mortalidad y la ausencia del sentido trascendente. Pero ¿por qu6 son importantes? Porque sostener la idea de la finitud y preguntarse por el sentido de la vida es recuperar el poder de la auto-creaci6n y el valor de nuestras decisiones sobre lo que somos. Un hombre en formaci6n “sabe que es due6o de sus d6as”<sup>217</sup> y “vuelve sobre su vida, como S6sifo vuelve hacia su roca, en ese ligero giro, contempla esa serie de actos desvinculados que se convierte en su destino, creado por 6l, unido bajo la mirada de su memoria”.<sup>218</sup>

M6s adelante Camus dijo que “El esfuerzo mismo para llegar a las cimas basta para llenar un coraz6n de hombre. Hay que imaginarse a S6sifo dichoso”<sup>219</sup> los dioses pensaron que castigar6an a S6sifo d6ndole un trabajo interminable, pero lo que le generaron fue la inquietud por el significado de su propio trabajo. La cita anterior se6ala que un hombre se alimenta de su esfuerzo y el proceso de creaci6n no 6nicamente del resultado, as6 mismo la formaci6n nace cuando el sujeto busca un sentido inmanente (dado por s6 mismo) y trata de cumplirlo.

---

<sup>214</sup> Cf. Ana Rosa P6rez Ransanz y Antonio Ziri6n Quijano, *La muerte en el pensamiento de Albert Camus*, Ciudad de M6xico, UNAM, 1981. p. 45-67.

<sup>215</sup> El sentido trascendente es el que Dios asignar6a al orbe, el sentido inmanente es que el hombre dar6a al mundo. Cf. Ana Rosa P6rez Ransanz y Antonio Ziri6n Quijano, *La muerte en el pensamiento de Albert Camus*, p. 50.

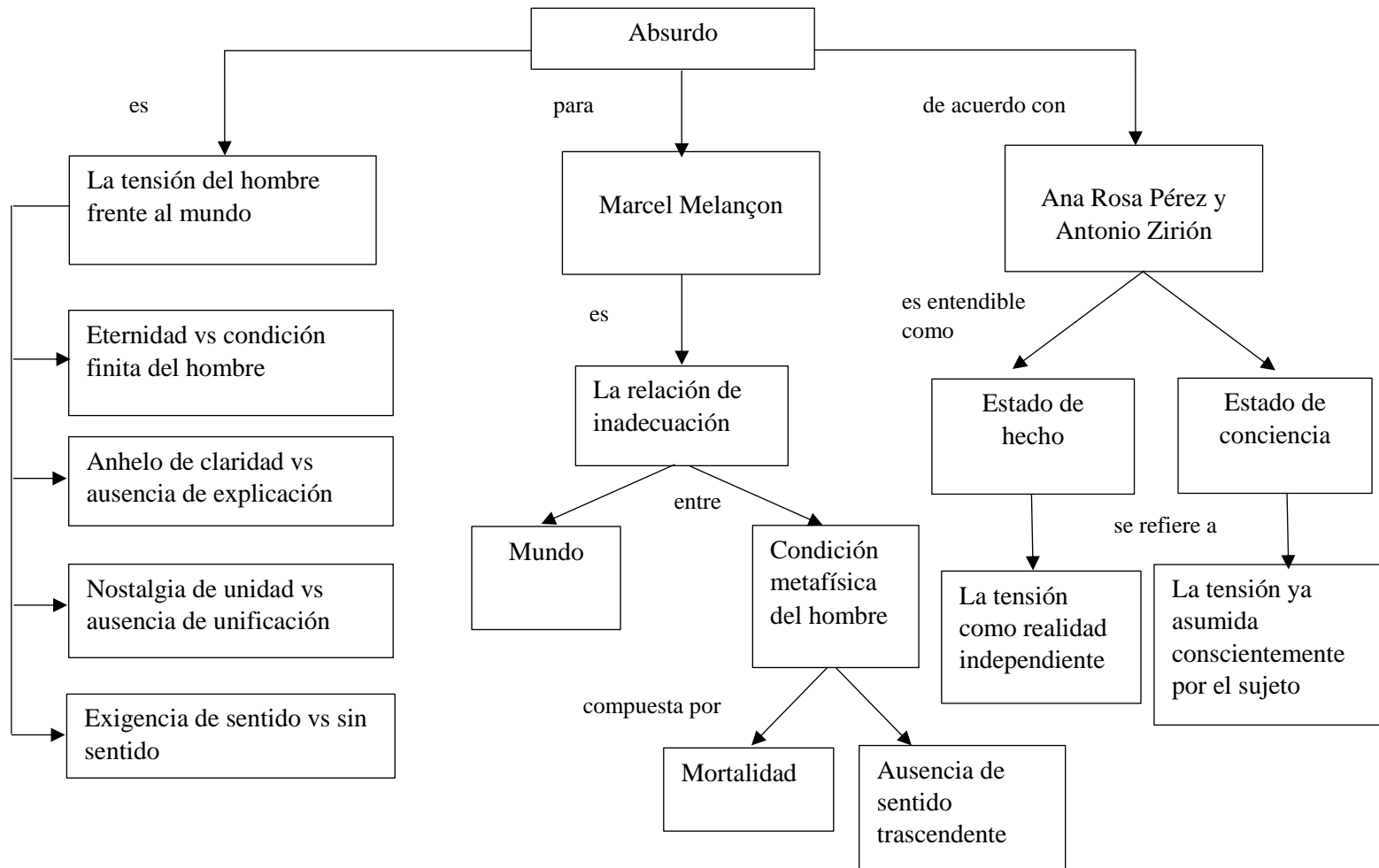
<sup>216</sup> Albert Camus, *El mito de S6sifo*, p. 20.

<sup>217</sup> *Ibid.*, p.97.

<sup>218</sup> *Id.*

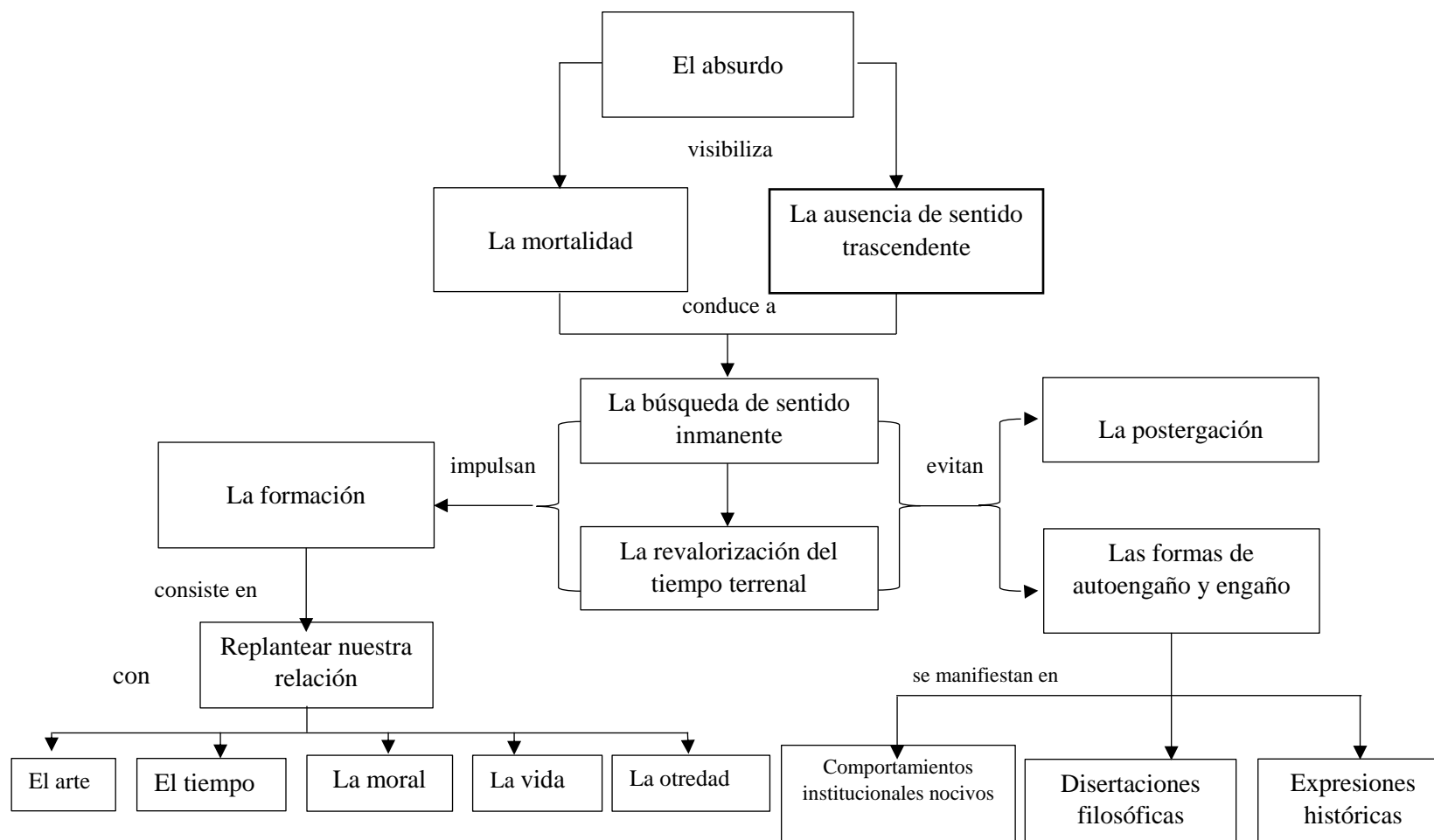
<sup>219</sup> *Id.*

Cuadro III.2 ¿Qué es el absurdo?<sup>220</sup>



<sup>220</sup> Cuadro elaborado a partir de las lecturas *El mito de Sísifo* de Albert Camus y *La muerte en el pensamiento de Albert Camus* de Ana Rosa Pérez y Antonio Zirión.

Cuadro III.3 Aproximación a la idea de formación desde Camus<sup>221</sup>



<sup>221</sup> Cuadro elaborado a partir de las lecturas *Mito de Sísifo* y *La muerte en el pensamiento de Albert Camus* y los hallazgos del capítulo III

### III.2.1 Mortalidad como límite

En *El revés y el derecho* (1937), Camus describe el anhelo de perdurabilidad en el alma finita, la sensación de destrucción latente y la indiferencia de las personas frente a su única certeza o condición vital, de modo que la muerte es un tema cuya raíz se halla en la juventud del argelino, es transversal y detonador de otras nociones, por ejemplo, la idea de límite.

Ante la muerte, los hombres eluden o miran su destino, saberse mortal es reconocer el límite más importante: el de la vida. La noción de límite proviene de dos fuentes de la relación con Louis Germain<sup>222</sup> y la preparación filosófica de Camus entorno al pensamiento griego. Además, en la producción escrita el límite se manifiesta en su diagnóstico sobre Europa y su idea sobre la naturaleza humana.

Para Albert Camus, Europa se siente heredera de la sabiduría clásica, sin embargo, ha desoído sus enseñanzas. En el mundo griego se perseguía la belleza, la justicia era circunscribirse al borde, la injusticia era sobrepasar los límites –recordemos la premisa delfica nada en demasía-, las entidades que castigaban los excesos eran las Erinias y la Diosa de la medida (Némesis). La época clásica sostuvo “que los límites existían y que aquel que osara transponerlos sería castigado sin merced. Nada de la historia actual puede contradecirlos”.<sup>223</sup> “Nuestra Europa [...] lanzada a la conquista de la totalidad, es hija de lo desmedido”.<sup>224</sup>

El análisis de “El destierro de Helena”, revela que la idea del límite en Camus es esencialmente griega y se trasluce en su estudio del siglo V, sobretudo en la reinterpretación del fragmento 226 de Heráclito de Éfeso. El apartado dice: “El sol no sobrepasará sus medidas; si lo hiciera, las Erinias ejecutoras de la justicia, lo reducirán a ellas”.<sup>225</sup> En un

---

<sup>222</sup> Por ejemplo en la carta de 1959 el profesor le sugirió al escritor un mejor cuidado y distribución de su energía: “«La naturaleza tiene un gran libro donde inscribe minuciosamente todos los excesos que cometáis.» Confieso que muchas veces esa sensata opinión, en el momento que iba a olvidarla, me ha refrenado. Así que tratara de conservar blanca la página que te está reservada en el Gran Libro de la naturaleza” Albert Camus, *El primer Hombre*, Trad. de Aurora Bernardez. p. 289. El peligro de la exageración le fue avisado al novelista en el ámbito privado.

<sup>223</sup> Albert Camus, *El revés y el derecho Discurso de Suecia*. 2a. ed. Trad. de María Teresa Gallego Urrutia y Miguel Salabert. Madrid, Alianza, 2014. p. 28.

<sup>224</sup> *Ibid.*, p.24.

<sup>225</sup> Kirk C.S., Raven, J.E. y Schofield M., “Heráclito de Éfeso” en *Los filósofos presocráticos Historia crítica con selección de textos*, 2a. ed. Madrid, Gredos, 1987. p. 293.

principio, el fragmento se asoció a la concepción astronómica, en cambio, para Camus el texto indica que la justicia enseña auto limitarse no sólo a los hombres sino al cosmos.

Uno de los autores que aporta mayores elementos para dilucidar las consecuencias de la posesión de *hybris* sobre el individuo en la comunidad es el filósofo Cornelius Castoriadis en *Figuras de lo pensable*. Conviene subrayar que Camus se ocupó del nexo *hybris*-siglo XX en Europa y Castoriadis se enfocó en la unión *hybris*-siglo V en Grecia. En ambos pensadores cuando la persona se sobrepasa pierde su atributo social “al *hypsípolis* se le opone directamente el *ápolis*, que [...] a causa de su exagerada audacia, de su insolencia [...] sale de la comunidad política de los hombres (y el resultado concreto no puede ser sino la muerte, la huida o el exilio)”.<sup>226</sup> El tema de *Hybris* es relevante para la formación en la medida que nos adentra a las consideraciones éticas de Camus, que son: procurar la universalidad de los valores, su realización concreta, establecer un sistema mínimo de valores y extraer las reglas de la existencia humana.

En primer lugar, una persona no puede asumirse promotora de un valor si sólo lo procura para sí misma, las virtudes necesariamente son sociales, es decir, conllevan el anhelo y combate por su extensibilidad. El hombre en formación es “un ser que quiere la justicia y la libertad *con* los demás y no sin ellos, mucho menos a pesar de ellos”.<sup>227</sup>

Segundo, la moral puede ser no religiosa, pero lo más importante es el cuidado de la disposición moral, es decir, la realización concreta de los valores sin la sombra de la culpa y/o justificaciones. Tener disposición moral es meditar nuestras acciones y hacernos responsables de ellas. En palabras de Camus, “Todas las morales se fundan en la idea de que un acto tiene consecuencias que lo justifican o lo borran. Un espíritu empapado de absurdo juzga solamente que esas consecuencias deben ser consideradas con serenidad”.<sup>228</sup>

---

<sup>226</sup> Cornelius Castoriadis, “Poiesis”, en *Figuras de lo pensable*. Trad. de Vicente Gómez. Madrid, Editorial Fronésis, 1999. p. 27.

De acuerdo con Castoriadis, Sófocles sostiene que se puede tener razón y estar equivocado al mismo tiempo, es decir, acertar en el punto de una discusión o desarmar los argumentos opuestos, pero fallar al pensarse como el único capaz de tener razón. En consecuencia, tanto Castoriadis con su interpretación de *Antígona* y Camus con su idea de límite, sostendrían que la formación requiere la auto-examinación contra la arrogancia.

<sup>227</sup> Enrique Cejudo Borrega, “Albert Camus y la filosofía del límite (Lectura casi Nietzscheana del *Hombre Rebelde*)” en *ÉNDOXA*, [en línea]. núm. 17, 2003. <<https://doi.org/10.5944/endoxa.17.2003.5073>>. [Consulta: 16 de enero, 2019.] p. 287.

<sup>228</sup> Albert Camus, *El mito de Sísifo*, p. 59.

Tercero, la formación incluye establecer un sistema de valores o reglas mínimas para la convivencia, el límite no es una restricción sino la posibilidad de ejercer un valor, por ejemplo, la libertad sin fronteras es libertinaje, la verdadera libertad es mesurada. “La propuesta de Camus no es la de la libertad absoluta sino la libertad para todos”.<sup>229</sup>

En lo moral, el hombre absurdo no se guía por reglas abstractas sino por la existencia tangible, ya que para él, la verdad moral es la que anima y se desarrolla en el hombre. Por lo cual Camus propondría la exploración de los destinos conscientes o próximos al absurdo, como es el caso del artista y Don Juan, personaje principal en la obra *el Burlador de Sevilla* de Tirso de Molina. ¡Gran sorpresa para el pensamiento postular a Don Juan y el artista como figuras morales!, pero ¿en qué sentido?

Desde el imaginario social el personaje de Tirso de Molina es un simple seductor, para el argelino, éste tiene cualidades dignas de mención, por ejemplo, su pasión por el presente, su avidez por recorrer el mundo y el cuestionamiento de la moral de su tiempo. La novela *del Burlador de Sevilla* refleja la interacción entre la “moral de la calidad” representada por la resignación y la “moral de cantidad” que alude a un estado de entrega e incorporación de experiencias.

Por otra parte, el comediante y el actor tienen una trayectoria similar, la fidelidad a su labor es recompensada por sentir las glorias más auténticas y efímeras, “un actor triunfa o no triunfa. Un escritor conserva una esperanza aunque sea desconocido. Supone que sus obras atestiguarán lo que fué”,<sup>230</sup> en cambio, las artes escénicas exigen una entrega espiritual que sólo habita en el recuerdo.

El teatro es absurdo en tanto que consiste en recrear la vida del personaje en tan poco tiempo, la expresión, “Va a morir dentro de tres horas con el rostro que tiene hoy”<sup>231</sup> enfatiza que el trabajo actoral es un acto de invocación, el destino ajeno se manifiesta con ayuda del lenguaje corporal, la voz, los silencios y la energía. El actor es el intruso de lo sobreentendido,

---

<sup>229</sup> Enrique Cejudo Borrega, *op. cit.*, p. 291.

<sup>230</sup> Albert Camus, *El Mito de Sísifo*, p. 66.

<sup>231</sup> *Ibid.* p. 67.



“Levanta el sortilegio de esta alma encadenada y las pasiones se precipitan finalmente a su escenario”.<sup>232</sup>

Para el argelino, el teatro exalta el conocimiento proveído por el cuerpo y las emociones, los artistas representan una oposición histórica ante la falsedad o sin sentido, se consagran como los grandes defensores de sentido inmanente mediando entre el imaginario social y la vocación.

### *III.2.2 El arte*

El artista y el arte, son los elementos clave para plantear la dimensión estética de la formación dentro del pensamiento de Camus. En este apartado se abordará ¿cuáles son los peligros que rodean al arte?, ¿qué necesita el arte para serlo? y ¿quién es el artista?

El arte tiene varios enemigos, de acuerdo con Camus, son: la frivolidad y la propaganda. Lo que hace Camus es describir las condiciones de la sociedad contemporánea que desvinculan el arte de la realidad, para él, la sociedad burguesa y el mercantilismo conducen a entender el arte como entretenimiento o artículo de venta. Mientras para la sociedad socialista el arte es un trasmisor de mensajes políticos.

El lado de la Frivolidad, después de la Revolución Francesa se extendió la idea de que el artista se opone a la sociedad de su tiempo, ahora bien, si la crítica se emite para esculpir el devenir del ser humano y sus problemas, el artista se mantiene fiel a su vocación, en cambio, si el artista adquiere un antagonismo generalizado con la esperanza de ser reconocido, éste ganaría popularidad, pero renunciaría al crisol de la creación<sup>233</sup>.

Cuando el artista se adapta ciegamente a la sociedad, el arte se convierte en trivialidad. Los términos arte formal, de salón o arte abstracto aluden a la corriente estética arte por el arte, planteamiento nacido en los albores del siglo XX cuya premisa central es: la finalidad del arte es el goce estético, careciendo de valor cognitivo y raíces políticas<sup>234</sup>. La exageración del arte puro convierte el arte en insustancial. De acuerdo con Camus, las condiciones que

---

<sup>232</sup> *Id.*

<sup>233</sup> *Cf.* Albert Camus, “Conferencia del 14 de diciembre de 1957” en *El revés y el derecho*, p.125.

<sup>234</sup> *Cf.* Rosental, M.M. y P.F Iudin, “Arte por el arte” en *Diccionario filosófico*. [en línea] Trad. de Augusto Vidal Roget. Montevideo, Ed. Pueblos Unidos, 1965. < <http://www.filosofia.org/enc/ros/artep.htm> >. [Consulta: 20 enero del 2019.] pp. 25-26.

producen la distorsión son: la falsificación de la experiencia por el predominio del signo sobre las cosas, la libertad unilateral y el ataque a la fe del artista en sí mismo.

En tales condiciones, no puede sorprender que esta sociedad no haya considerado el arte como instrumento de liberación y sí como un ejercicio sin importancia y simple diversión. La «buena sociedad», en la que se sufría sobretodo de aflicciones de dinero y disgustos sólo de corazón, se contentó así, durante décadas, con sus novelistas mundanos y con el más fútil inimaginable. A propósito de ese arte, decía Oscar Wilde, [...] que el vicio supremo es ser superficial.<sup>235</sup>

El lado de la propaganda, el realismo socialista<sup>236</sup> es un movimiento estético posterior a la Revolución Rusa, se caracteriza por la representación de los procesos revolucionarios y la situación de la clase obrera, en este contexto, el arte es una de las herramientas más potentes para consolidar la educación socialista.

Para Camus, la intensificación del realismo socialista deviene en el arte como propaganda, el argelino preguntó “¿cómo es posible un realismo socialista cuando la realidad no es enteramente socialista?”.<sup>237</sup> lo que trata de indicar Camus es que, a diferencia de los naturalistas del siglo XIX, el arte no es la reproducción fiel de la realidad, más bien, el arte es selectiva. Por tanto, la expresión realismo es contradictoria en tanto que el arte implica una delimitación. Pero el mayor problema es la imposición de una finalidad externa al arte, más ocupada en el futuro y la filiación política. “El arte vive sólo de las obligaciones que se impone a sí mismo; muere de las demás”.<sup>238</sup> La conclusión es “Mientras una sociedad y sus artistas no acepten este largo y libre esfuerzo, mientras se abandonen a la comodidad de la diversión o del conformismo [...] o las prédicas del arte realista sus artistas se quedarán en el nihilismo y la esterilidad”.<sup>239</sup>

En la parte inicial de la conferencia del 14 de diciembre de 1957, Albert Camus sostiene que en cada época aparecen tres figuras: el mártir, el león y el artista. Antes éste último podía mantenerse al margen, sin embargo, en la época contemporánea ya no es de este modo. El artista es juzgado tanto por sus palabras como por su ausencia. Quién se dedica al arte ha

---

<sup>235</sup> Albert Camus, “Conferencia del 14 de diciembre de 1957” en *El revés y el derecho*, p. 123.

<sup>236</sup> Cf. Rosental, M.M. y P.F Iudin. “Realismo socialista” en *Diccionario filosófico*. [en línea] Trad. de Augusto Vidal Roget. Montevideo, Ed. Pueblos Unidos, 1965. < <<http://www.filosofia.org/enc/ros/re10.htm>> . [Consulta: 20 enero del 2019.] p.393.

<sup>237</sup> Albert Camus, “Conferencia del 14 de diciembre de 1957” en *El revés y el derecho*, p. 130.

<sup>238</sup> *Ibid.*, p. 140.

<sup>239</sup> *Id.*

contraído la responsabilidad de investigar y revelar la condición humana, rodeado por el apetito histórico de ataque (simbolizado por el león) y el apego a la resignación (encarnado por el mártir).

¿Qué necesita el arte para serlo?

Lo que hace al arte son tres elementos: uno, abordar un tema común a los hombres (idea expuesta en el Discurso de Suecia), dos, conectar lo concreto con lo universal (visible en el *Mito de Sísifo*), tres, trazar la distancia necesaria para el pensamiento (inferencia a partir del *Mito de Sísifo* y *El artista y su tiempo*).

Primer punto.- El propósito del arte es la reunión

De acuerdo con el discurso del 10 de Diciembre de 1957, Camus aseveró:

no puedo vivir sin mi arte [...] si lo necesito es porque no se separa de nadie y porque me permite vivir tal como soy, en el plano de todos. El arte no es a mis ojos un placer solitario. Es el medio para conmover al mayor número posible de personas, al ofrecerles una imagen privilegiada de los sufrimientos y alegrías comunes [...] Y quien a menudo ha escogido su destino de artista por sentirse diferente no tarda en darse cuenta de que no nutrirá su arte y su diferencia, sino reconociendo su semejanza con todos.<sup>240</sup>

La asociación más conocida entre el arte y la política es hacer referencia a la pretensión o contenido ideológico de una obra artística, sin embargo, en la cita anterior se entiende que para Camus el arte y lo político se vinculan porque el arte coadyuva a formar una entidad política en cuanto exterioriza lo *común*. Recordemos que en el estudio de Castoriadis, ser político es pertenecer a un cuerpo social, en términos físicos (no ser desterrado), en términos de conocimiento (poseer la sabiduría compartida por la comunidad), en términos de representación (ser considerado un igual, digno y capaz de atender los asuntos públicos).

Segundo punto.- La conexión concreto-universal

¿Cómo es el conocimiento que proporciona el arte? en *El mito de Sísifo* Camus afirmó que “la novela de que tratamos es el instrumento de este conocimiento a la vez relativo e inagotable, tan parecido al del amor”<sup>241</sup> y en el discurso de 1957 el arte sujeta al artista a

---

<sup>240</sup> Albert Camus, “Discurso de Suecia” en *El revés y el derecho*, p. 108.

<sup>241</sup> Albert Camus, *El mito de Sísifo*, p. 81 y 82.

tratar “la verdad más humilde y más universal”,<sup>242</sup> entonces, ¿el artista se ocupa de lo relativo o de lo universal? El pensamiento occidental acostumbra separar la parte del todo y viceversa, no obstante éstos tienen un vaso comunicante. A lo universal se arriba agrupando el mayor número de casos sin encontrar motivo de contradicción, pero también por el arte, para Camus, cuando un artista toma una experiencia y la delinea finamente, hay un punto en el que inevitablemente el cuidado de lo particular remite a lo común. Por ejemplo, el escritor Antoine Saint Exupéry en *El principito*, entre más específico es sobre la situación del aviador y del principito más nos acerca a la identificación. ¡Ah sí!, así es lo real, no porque alguna vez hallamos convivido con zorros sino por abordar el drama de la existencia: el amor, la amistad, la interacción con otras formas de pensar, la vanidad, el olvido, la inquietud por el encuentro.

Tercer punto: La distancia de cavilación

Lector, has sentido que cuando se termina una película o libro te reintegras al mundo de un modo diferente, quieres regresar a la sala o revisar las últimas páginas otra vez, pero ¿por qué cuesta tanto volver a la vida cotidiana? porque parte de ti se quedó atrás en diálogo con la historia y los personajes, ¿y quiénes son los personajes?, ¿las siluetas humanas o lo que encarnan? Es decir, los valores, las decisiones, los puntos de unión o quiebre, las pasiones, los deseos...

El tercer atributo está relacionado con la forma en la que “opera” el arte. Un hombre aprende más de sí cuando se mira a distancia que cuando está inmerso en su cotidianidad. Lo que el arte realiza por el hombre es trazar esa distancia. Es como si la existencia sólo se puede pensar o pensarse a partir de la representación de un conflicto en un tercero. A veces el sujeto lo logra con ayuda del tiempo, otras veces, es por medio de la pieza artística. El arte sustrae nuestros dilemas, los deposita en otra entidad –llámese actor, imagen-movimiento, imagen simple, sonido - e invoca a explorar lo mismo desde un ángulo distinto. El arte inspira una conversación entre lo se siente, piensa y hace, es el pretexto para relaborarse.

¿Quién es el artista?

---

<sup>242</sup> Albert Camus, “Discurso del 10 de diciembre de 1957” en *El revés y el derecho*, p. 108.

Para Camus, los artistas son los que fueron salvados del sueño y la sordera, su principal papel es mostrar lo que los demás omiten, sea por desconocimiento, por pereza o por conveniencia. Su morada es el absurdo y se consagran como los máximos alquimistas entre lo imaginario y lo real. Camus pensó si Dostoievski se contentase con teorizar sobre el sentido de la vida y si la existencia es eterna o no, sería filósofo, “Pero ilustra las consecuencias que pueden tener esos juegos del espíritu en una vida de hombre y en eso es artista”.<sup>243</sup>

El gran artista es aquel que rescata el carácter emancipatorio del arte, enfrentándose a la frivolidad, la cosificación, la imposición de un fin ajeno al arte, la disolución del sentido inmanente, el instinto de ataque y sus consecuencias. En el caso de los novelistas, “el hecho de que hayan preferido escribir con imágenes más bien que con razonamientos”<sup>244</sup> significa que están convencidos de que existen muchos caminos para hacer pensar al hombre.

A modo de cierre, la formación es el proceso que atraviesa la *entidad reflexiva de su auto-creación*, en el caso de Camus, se despierta por el absurdo como estado de conciencia. El hombre es el ser que “aun conociendo su mortalidad no cesa de «avanzar» (chorei) [...] de «enseñarse a sí mismo»”.<sup>245</sup>

En lo moral, el hombre medita y se responsabiliza de las consecuencias de sus actos, evitando el susurro de la culpa o excusas. La propuesta de Camus no es de índole religiosa, pero tampoco se ocupa de negar la existencia de Dios<sup>246</sup>. La ausencia de sentido trascendente permite instalar la medida<sup>247</sup> como medida de lo axiológico y el límite como condición de posibilidad de los valores.

En lo estético, el individuo revaloriza el arte más allá de las teorías estéticas en boga, reflexiona sobre la relación arte-realidad, analiza la especificidad del arte y los problemas del artista, se estimula para crear y tiene acercamientos interpretativos constantes con piezas artísticas; pero ante todo, coloca la voluntad en función de la vocación, reconoce sus altibajos

---

<sup>243</sup> Albert Camus, *El mito de Sísifo*, p. 84.

<sup>244</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>245</sup> Cornelius Castoriadis, *Figuras de lo pensable*, p. 33.

<sup>246</sup> Cf. Ana Rosa Pérez Ransanz y Antonio Ziriñ Quijano, *La muerte en el pensamiento de Albert Camus*, p.47.

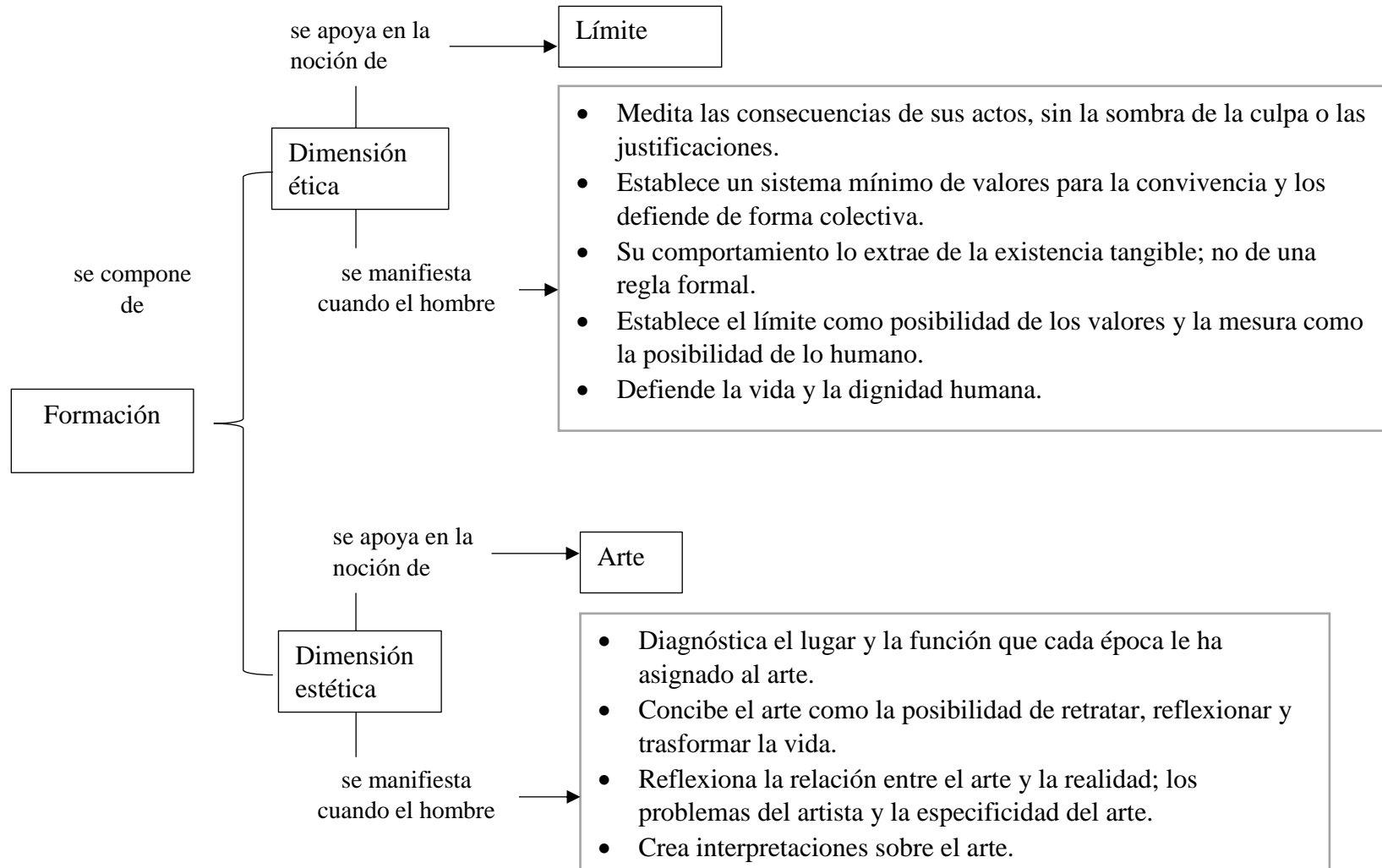
<sup>247</sup> Cf. Enrique Cejudo Borrega, “Albert Camus y la filosofía del límite (Lectura casi Nietzscheana del *Hombre Rebelde*)” en *ÉNDOXA*, en especial de la página 288 a la 293.

así como la imperiosa energía por erguirse “en medio del invierno venía a saber que en mí había un verano invencible”.<sup>248</sup>

---

<sup>248</sup> Albert Camus, “Retorno a Tipasa”, en *El verano. Bodas*. Trad. de Alberto Luis Bixio. Barcelona, Edhasa, 1980. p. 46.

Cuadro III.4 Dimensiones de la formación de acuerdo al estudio de Albert Camus<sup>249</sup>



<sup>249</sup> Representación gráfica elaborada a partir del apartado III.2 Aproximación a la idea de formación desde Albert Camus.

## CONCLUSIÓN

La idea de formación en Camus está anclada a un diagnóstico histórico más amplio, que contempló la racionalización de la violencia, la carencia del Cristianismo como criterio orientador de la existencia y el análisis de la inconsciente. Sobre este último punto, el hombre inauténtico se caracteriza por su lealtad a lo ilusorio, su falta de voluntad para agotar y agotarse (en otros términos reniega convertir su vida en una hazaña); en lo moral, él espera la convalidación divina intervenida institucionalmente; en lo artístico, el arte significa evasión, jamás una posibilidad para reflexionar (se).

Denomino “golpe de conciencia” a la descripción de Albert Camus sobre el descubrimiento del absurdo, el golpe es identificable en *El mito de Sísifo* y en “amor por la vida” contenido en *El revés y el derecho*; en ambas escenas el sujeto cómodo con la monotonía y la opacidad, repentinamente es invadido por una sensación de vacío y extrañeza. La rutina es “una ruta que se sigue fácilmente durante la mayor parte del tiempo. Sólo que un día se alza el 'por qué' y todo comienza con esa lasitud teñida de asombro. 'Comienza': esto es importante [...] la continuación es la vuelta inconsciente o el despertar definitivo”.<sup>250</sup> A quién elija el despertar definitivo se estará formando porque formación es fundamentalmente sostener la absurdidad del mundo. Para el argelino, la formación implica una relación específica con la vida, el tiempo, la moral, el arte y la condición del ser humano. Para conocer la formación hay que explorar qué es y cómo actúa el hombre absurdo, tales como Don Juan y el artista.

La formación en Camus se compone de una dimensión ética y estética, fundamentada en la noción de límite y arte.<sup>251</sup> La idea de límite es transversal en el pensamiento de Camus e impacta principalmente su representación de naturaleza humana y sus observaciones sobre Europa. La máxima “todo está permitido” de Kiriliov no significa la autorización a la barbarie sino la aceptación de sus consecuencias.

La dimensión estética de Albert Camus se extrae tanto de sus afirmaciones como sus actos. Generalmente, se piensa que los escritores del periodo de entreguerras tenían un concepto reducido del arte porque se enfocaron cuando fue utilizada como propaganda. Pero no es

---

<sup>250</sup> Albert Camus, *El mito de Sísifo*. p.20.

<sup>251</sup> Diría que es respectivamente, pero estos conceptos también se relacionan. Por ejemplo: “En el exilio de Helena” Camus afirma “El artista, por obligación de su naturaleza, conoce los límites que el espíritu histórico desconoce” Albert Camus *El verano. Bodas*. Trad. de Alberto Luis Bixio. Barcelona, Edhasa, 1980, p.28.



verdad, una cosa es la detección de un síntoma histórico y otra que se comparta esa noción. María Zambrano en *Confesiones y Guías*, señala que la falta de convicción es la causa de que el arte se convierta en panfleto y la ciencia en la persecución lineal de lo útil. Para Camus, el arte es el camino para el autoconocimiento debido a que retrata las paradojas, los dilemas y en general el devenir de la existencia.

Por otro lado, la obra autobiográfica de Camus dio cuenta de la disputa entre la iglesia y la República para implantar un proyecto educativo, los ideales, las prácticas y la estructura de la escuela argelina en la década de los veinte, los cambios jurídicos y su repercusión en la experiencia escolar del autor, pero sobretodo reflejó elementos intangibles como la vocación, la guía, la inspiración, el enigma, la mediación y el corazón. En el apartado II.3 conocimos lo que pensaba María Zambrano sobre el amor, pero no podemos despedirnos sin averiguar ¿qué es el afecto para Camus?

En *El primer hombre*, Camus expresa “Quiero o venero a pocas personas [...] pero en cuanto a las personas a las que quiero, nada, ni yo mismo, ni si quiera ellas, harán que deje jamás de quererlas. Son cosas que he tardado en aprender; ahora lo sé”.<sup>252</sup> En el fragmento anterior, Albert Camus reconoce que el afecto es una potencia de relación no necesariamente racional, ni determinable por su voluntad. Sin embargo, vincula a los seres a través del tiempo e influye en las decisiones que éstos tomaran en el futuro.

¿Pero por qué es importante recuperar la idea de afecto en la educación? porque es una fuerza no verbalizada que cimbra a quién la presencia. Es conocido el carácter dócil de la madre de Albert Camus, en su biografía, se expone que uno de los escasos actos de rebelión fue negarse a que Albert dejara los estudios. Toda la familia y su maestro de primaria le compartieron sus habilidades, sus recursos, su sentido de responsabilidad, su tenacidad, su tiempo y su solidaridad. Es por ello que cuando fue grande no pudo olvidar a los seres que le dieron la oportunidad de ser tal cual es.

Veamos al *El primer hombre* como un testimonio histórico de que la transformación educativa no únicamente reside en la planificación macro social, sino en las interacciones cara a cara que brotan desde la vocación.

---

<sup>252</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Ed. José María Guelbenzu. p.464.

Para mostrar la tesitura del efecto de la vocación sobre el destino individual, concluyo con la carta que el argelino le envió a su profesor después de obtener el premio Nobel.

Querido señor Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre, y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que puso usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Lo abrazo con todas mis fuerzas.

Albert Camus<sup>253</sup>

### *Reflexiones que surgieron al realizar este trabajo*

Una de las características que distingue a la educación de la formación es la dirección de su movimiento. Mientras, la educación es el influjo del exterior sobre el individuo, la formación es la acción del sujeto sobre sí mismo. Para demostrar lo anterior, se piensa en el estudio sobre los tipos de socialización y el carácter de la educación realizado por el sociólogo Emile Durkheim, que afirmó “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social”.<sup>254</sup> En tanto que el cariz de la formación se manifiesta cuando el filósofo francés Sartre dijo: “Lo importante no es lo que han hecho de nosotros, sino lo que nosotros hacemos [...] con eso que han hecho”<sup>255</sup> lo cual reconoce los condicionamientos sobre el yo, pero también el carácter proyectivo para auto determinarse.

Las condiciones de posibilidad de la educación y de la formación son: la vida, la inconclusión humana y el ritmo. Comencemos con la vida, todas las planificaciones, las metodologías, los objetivos, los materiales están destinado a los vivos, aunque en pedagogía se ha reflexionado sobre la muerte y cómo atravesar un proceso de pérdida, se continúa partiendo del principio que la educación es por y para la vida. Esta última no sólo es entendida como un suceso orgánico sino como el resultado de una meditación. El planteamiento de Camus es importante para complementar la idea de la formación porque nos hace conscientes de las muertes anímicas

---

<sup>253</sup> Albert Camus, *El primer hombre*, Trad. de Aurora Bernardez, p.295.

<sup>254</sup> María de Ibarrola, antología, *Las dimensiones sociales de la educación*. p. 24-25.

<sup>255</sup> Mariano Arias Páramo Oviedo, “Jean Paul Sartre vivo” en *Basilisco*, [en línea]. núm. 1, 1980. <<http://www.fgbueno.es/bas/bas111.htm>>. [Consulta: 28 de julio, 2018.] p. 36.

o las formas en que rehuimos a discernir la vida y sus conflictos. La frase “adquirimos la costumbre de vivir antes de adquirir la de pensar”<sup>256</sup> alude al desfase entre la existencia como un hecho y la existencia como resultado de una reflexión. La formación nunca llegará a término sino se transita de la materia a la conciencia.

El segundo elemento crucial para la existencia de la formación y de la educación es la inconclusión humana. Ésta es advertida desde la Antigüedad hasta la época contemporánea. Por ejemplo: María Zambrano reconoció que la educación sólo es posible en los seres que no están terminados, en los que la naturaleza no les es suficiente para desarrollarse. “Pues que si el hombre naciese como los demás seres vivientes que con él comparten este planeta, *siendo ya lo que tiene que ser sin más que ir creciendo*, desarrollándose por obra y gracia de la madre naturaleza no sería necesaria, ni posible *la educación*”<sup>257</sup> También cuando Sartre dijo que “lo importante no es lo han hecho de nosotros”, está aceptando que los seres humanos son inacabados, de no ser así, no podrían haber hecho algo con ellos.

El tercer componente para la concreción de la formación y la educación es el ritmo. Éste ha sido de los tres, el elemento menos explorado, por lo cual, sería deseable investigaciones sobre este tópico. Esta tesis advierte que la noción de ritmo usualmente es vinculada a la música, remitiéndonos a la forma en la que los sonidos y los silencios se intercalan dentro de una composición, sin embargo, el ritmo (al igual que la música) poseen una connotación vital.

En un sentido amplio, el ritmo significa la “Forma de sucederse y alternar una serie de cosas (movimientos, palpitaciones, acontecimientos, etc.) que se repiten periódicamente en un determinado intervalo de tiempo”<sup>258</sup> esta idea repercute a la pedagogía porque ¿cuántas veces no hemos visto problemas de educación vinculados al ritmo? por ejemplo, cuando un alumno posterga estudiar para su examen final ha perdido la capacidad de organizar y turnar entre el descanso y la actividad, es decir, ha perdido el ritmo. También, cuando una persona promete cambiar un hábito, y con el tiempo retorna a la actitud original no tiene ritmo porque le ha faltado constancia en sus decisiones. ¡Qué ironía! que el ritmo sea tan visible e ignorado a la vez.

---

<sup>256</sup> Albert Camus, *El mito de Sísifo*, p. 16.

<sup>257</sup> María Zambrano, *Filosofía y educación*, p.150

<sup>258</sup> “Ritmo” en *Diccionario Oxford Languages* [en línea] p.1

Para cerrar este apartado, considero que lo más importante no es extraer una idea de la formación en Camus sino lo que pensamos de la formación a partir de la lectura del argelino. El estudio que realicé sobre su crítica al Cristianismo derivó en pensar que la formación exige el cuidado de nuestros procesos anímicos (como la motivación) y para ello, se requiere de un análisis de los tipos de adaptación individual que se promueven dentro de la sociedad.

También, pienso que la formación jamás estará completa sino se dedica al estudio de lo negativo. Permítanme usar una metáfora de jardín. Cultivo una flor y mi intención es que crezca saludable y grande, todos los días la riego. Ahora bien, mis cuidados no estarían completos sino advierto lo que la puede dañar. Por ejemplo: una plaga o un sol fatigante. Lo mismo ocurre con la formación, el desarrollo de la virtud conlleva el análisis del vicio porque ¿cómo lograr lo deseable cuando no se ha examinado lo que puede impedirlo?

## REFERENCIAS

- AGAMBEN, Giorgio, *Infancia e Historia Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Trad. de Silvio Mattoni. Argentina, Adriana Hidalgo editora, 2003. 222pp.
- ÁLVAREZ URÍA, Fernando, “Escuela y subjetividad”, en *Revista Educación y ciudad*. [en línea] núm. 3, mayo, 1997, pp.1-12 <<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ampliatoria/Alvarez%20Ur%C3%ACa.pdf>>. [Consulta: 27 de diciembre, 2018.]
- ARIAS PÁRAMO, Mariano, “Jean Paul Sartre vivo”, en *El Basilisco* [en línea]. núm. 1, 1980. pp. 35-47 <<http://www.fgbueno.es/bas/bas111.htm>>. [Consulta: 28 de julio, 2018.]
- BARTHES, Roland, “La lengua plural”, en *Crítica y verdad*. Trad. de José Bianco. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972. pp. 51-58.
- BAUM, Lyman Frank, “La identidad de Oz el Terrible”, en *El maravilloso mago de OZ* [en línea]. pp. 189-215 <[http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/CuentosMas/ElMaravillosoMagoOz\\_Baum.pdf](http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/CuentosMas/ElMaravillosoMagoOz_Baum.pdf)>. [Consulta: 27 de enero, 2018.]
- BECK, Ulrick, “Retorno a la teoría de la «sociedad del riesgo»” en *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* [en línea]. núm. 30, 2000. pp. 9-20. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122543>> [Consulta: 14 de octubre, 2020.]
- BENJAMIN, Walter, *El autor como productor*. Trad. y presentación de Bolívar Echeverría México ITACA, 2004. 66 pp.
- \_\_\_\_\_, *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Trad. de Juan J. Thomas Pról. de Schiavoni Giulio Buenos Aires, Nueva visión, 1989. 143 pp.
- \_\_\_\_\_, “Tesis de filosofía de la historia”, en *Angelus Novus*. Trad. de H.A. Murena Rev. Ed. y Est. prelim. “La filosofía política de Walter Benjamín: historia modernidad y progreso” de José Luis Monereo Pérez. Granada, Editorial Comares, 2012. pp. 37-46
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron, “La elección de los elegidos”, en *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Trad. de Marcos Mayer. México, siglo XXI, 2008. pp. 12-45
- BUITRAGO PARIAS, Sandro, “Fordismo y postfordismo: control y educación”, en *Revista Vinculando* [en línea]. <[http://vinculando.org/articulos/sociedad\\_america\\_latina/fordismo-y-postfordismo-control-social-y-educacion.html](http://vinculando.org/articulos/sociedad_america_latina/fordismo-y-postfordismo-control-social-y-educacion.html)>. [Consulta: 3 de marzo, 2018.]
- CAMUS, Albert, *El mito de Sísifo*. Trad. de Luis Echávarri. Buenos Aires, Losada, 1953. 108pp.

- \_\_\_\_\_, *El primer hombre en El exilio y el reino; Discurso de Suecia; Carnets 3; El primer hombre*, Ed. de José María Guelbenzu. Madrid, Alianza, 1996. pp. 435-654.
- \_\_\_\_\_, “Cartas” en *El primer hombre*, Trad. de Aurora Bernardez, Barcelona, Tusquets, 1994. pp. 295-299.
- \_\_\_\_\_, *El revés y el derecho Discurso de Suecia*. 2a. ed. Trad. de María Teresa Gallego Urrutia y Miguel Salabert. Madrid, Alianza, 2014. 145 pp.
- \_\_\_\_\_, *El verano. Bodas*. Trad. de Alberto Luis Bixio. Barcelona, Edhasa , 1980. 137pp.
- \_\_\_\_\_, *La peste* Barcelona, Origen, S.A., 1984. 230 pp.
- CASSAGNE, Inés de, *Camus íntimo (El primer hombre)* [en línea] Buenos Aires, Ed. del Umbral, 2006. 66 pp. <[http://camuslatinoamerica.org/wp-content/uploads/2015/12/Camus\\_Intimo\\_Libro.pdf](http://camuslatinoamerica.org/wp-content/uploads/2015/12/Camus_Intimo_Libro.pdf)>. [Consulta: 5 de febrero, 2019.]
- CASTORIADIS, Cornelius, “Poiesis”, en *Figuras de lo pensable*. Trad. de Vicente Gómez. Madrid, Editorial Fronesis, 1999. pp. 13-62
- CEJUDO BORREGA, Enrique, “Albert Camus y la filosofía del límite (Lectura casi Nietzscheana del *Hombre Rebelde*)”, en *ÉNDOXA* núm. 17, 2003 pp.277-296 <<https://doi.org/10.5944/endoxa.17.2003.5073>>. [Consulta: 16 de enero, 2019.]
- DUBY, Georges, “Orden social y supra naturaleza” en *El año mil. Una interpretación diferente del milenarismo*. 7ªed. Trad. de Irene Agoff. Barcelona, gedisa, 2006. pp. 53-57.
- FEDERICI Carlo, Antanas Mockus, Jorge Charum, José Granés, María Clemencia Castro, Berenice Guerrero y Carlos Augusto Hernández “Limites del cientificismo en educación”, en *Revista Colombiana de Educación* [en línea]. 1984 <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5111/4190>>. [Consulta: 20 de mayo, 2018.]
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel, “La «carta a los maestros» de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar de la III República Francesa”, en *Historia de la educación* [en línea]. núm. 24, 2005. <<http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6691/6682>>. [Consulta: 18 de agosto, 2018.]
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*. [en línea]. Madrid, La piqueta, 1979. 189 pp.<[https://arditiesp.files.wordpress.com/2012/10/foucault\\_microfisica\\_del\\_poder.pdf](https://arditiesp.files.wordpress.com/2012/10/foucault_microfisica_del_poder.pdf)>. [Consulta: 8 de enero, 2018.]
- FRADE RUBIO, Laura, *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se representan* México, Inteligencia educativa, 2009. 116 pp.
- FREIRE, Paulo, “Capítulo II” en *Pedagogía del oprimido*, Trad. de Jorge Mellado. Madrid, Biblioteca Nueva, 2012. pp. 69-75.

- GIBBONS Andrew, "Difference in the sandpits of the South Pacific: Learning from Albert Camus", en *Pacific Asian Education. A Journal about education in pacific circle countries.* volume 24, núm, 2. pp. 45-55[en línea] 2012.<[https://www.academia.edu/2546277/An\\_overview\\_of\\_early\\_childhood\\_care\\_and\\_education\\_provision\\_in\\_mainstreamsettings\\_in\\_relation\\_to\\_kaupapa\\_M%C4%81ori\\_curriculum\\_and\\_policy\\_expectations](https://www.academia.edu/2546277/An_overview_of_early_childhood_care_and_education_provision_in_mainstreamsettings_in_relation_to_kaupapa_M%C4%81ori_curriculum_and_policy_expectations)> [Consulta: el 6 de mayo del 2017.]
- GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel, "La crítica al 'cientificismo' y al 'positivismo' en la obra del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional: Una mirada desde la teoría crítica", en *Revista de Educación y Pedagogía* [en línea].1997. pp. 27-57 <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566134>>. [Consulta: 8 de marzo, 2018.]
- GRAMSCI, Antonio, "Cuaderno 22 (V) Americanismo y fordismo" en *Cuadernos de la cárcel* [en línea]. Ed. de crítica del Instituto Antonio Gramsci a cargo de Valentino Gerratana, Trad. de Ana María Palos Rev. de José Luis González. México, Ediciones Era, 1981. 6tt. pp. 61-95 <<http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2015/12/Gramsci-Antonio-Cuadernos-de-la-Carcel-6.pdf>>. [Consulta: 27 de enero, 2020].
- HERNÁNDEZ PÉREZ, Carlos, *Albert Camus: Una educación por la imagen.* [en línea]. 2010. <<http://desocupado-lector.blogspot.mx/2011/03/albert-camus-una-educacion-por-la.html>>. [Consulta: el 20 de Abril, 2017.]
- IBARROLA, María de, antól., *Las dimensiones sociales de la educación.* México, SEP Ediciones del caballito, 1985. 159pp.
- Jaurés, Jean, "Carta del socialista Jean Jaurés (1859-1914) a su hijo" [en línea].<<http://www.lebrelblanco.com/pdf/articulos/Jaur-e-s,Jean;%20Carta%20del%20socialista%20Jean%20Jaur-e-s%20a%20su%20hijo;1919;0.PDF.pdf>>.[Consulta: 17 de agosto, 2018.]
- KIRK, C.S., RAVEN, J.E. y SCHOFIELD M. "Heráclito de Éfeso", en *Los filósofos presocráticos. Historia crítica con selección de textos.* 2a. ed. Madrid, Gredos, 1987. pp. 265-310
- KOLAKOWSKI, Lesek, "Características generales del positivismo", en *La filosofía positivista: ciencia y filosofía.* Madrid, Catedra, 1981. pp. 13-23
- LAGUNA, Rogelio, *Habitaciones del pensamiento. La ciudad en la filosofía en María Zambrano.* Pról. de Julieta Lizaola. Ciudad de México, Athena, 2015. 111 pp.
- LARROSA, Jorge, *Pedagogía Profana Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación.* Buenos Aires-México Novedades educativas, 2000. 192 pp.
- \_\_\_\_\_, "Una lengua para la conversación", en *Revista Educación y Pedagogía.* [en línea]. vol.18, 2006. pp. 29-42

- <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19062>>. [Consulta: 10 de enero, 2018.]
- LEOS, Yadira, “Alumno que no aprenda, repetirá el año”, en *Zócalo* [en línea], México, 27 de agosto, 2018. <[http://www.zocalo.com.mx/new\\_site/articulo/alumno-que-no-aprenda-repetira-ano](http://www.zocalo.com.mx/new_site/articulo/alumno-que-no-aprenda-repetira-ano)>. [Consulta: 28 de agosto, 2019.]
- MAILLARD, Chantal, *La sabiduría como estética: China: confucianismo, taoísmo y budismo*. Madrid, Akal, 1995. 80 pp.
- MARÍAS, Julián, “Comte”, en *La filosofía en sus textos*. vol. 2. 2a. ed. Selec., Introd. y comentarios de Julián Marías. Barcelona, Labor, 1963. pp. 951-1016
- MARTÍN MORUNO, Dolores y Beatriz Pichel Pérez, “Víctor contra Frankenstein: Una visión de lo Monstruoso en el Mito del Moderno Prometeo”, en *Revista Bajo Palabra* [en línea]. núm. 2, 2007. pp. 81-90 <[file:///C:/Users/equipo/Downloads/81-90\\_Articulo\\_7.pdf](file:///C:/Users/equipo/Downloads/81-90_Articulo_7.pdf)>. [Consulta: 12 de Abril, 2018.]
- MARTÍNEZ SHUQUILLO, Irene, “La identidad como arqueología del yo. El caso de Albert Camus”, en *Revista Castellano Manchega de Ciencias Sociales* [en línea] núm. 18, Toledo, Asociación Castellano Manchega de Sociología, enero-diciembre del 2014 pp.65-79 <<https://www.redalyc.org/pdf/3221/322132553005.pdf>>. [Consulta: 6 de febrero, 2019.]
- MERTON, Robert, “VI. Estructura social y anomia”, en *Teoría y estructura social*. 2a ed. Trad. de M. Torner y Rufina Borques. México, FCE, 1980. pp. 209-239.
- MILHOLLAM, Frank, *De Skinner a Rogers: Dos maneras contrastantes de encarar la educación*. Trad. por professional educators publications. Buenos Aires, Bonum, 1977. 126 pp.
- MOCKUS SIVICKAS, Antanas, *Tecnología educativa y taylorización de la educación*. [en línea]. Prol. de Jaime Gómez G. Bogotá, Departamento de matemáticas y estadística, Universidad nacional de Colombia. Serie Epistemología, historia y didáctica de la matemática, 1983. pp.154 <<https://es.scribd.com/document/139020098/Tecnologia-educativa-y-taylorizacion-de-la-educacion>>. [Consulta: 12 de marzo, 2018.]
- ORDINE, Nuccio, *La utilidad de lo inútil. Manifiesto con un ensayo de Abraham Flexner*. 2a reimp. Trad. de Sordi Bayord. Milán, Acantilado, 2013. 133 pp.
- ORLANDIS, José, “Ciento veinticinco años de escuela laica en Francia”, en *Nuestro tiempo*. [en línea]. 2005. pp. 83-90 <<file:///C:/Users/equipo/Downloads/Dialnet-CientoVeinticincoAnosDeEscuelaLaicaEnFrancia-1201452.pdf>>. [Consulta: 23 de julio, 2018.]
- ORTEGA MUÑOZ, Juan Fernando, *Introducción al pensamiento de María Zambrano*. México, FCE, 1994. 271 pp.



- OXFORD, “ritmo” en *Diccionario de Oxford Languages* [en línea] <<https://www.lexico.com/es/definicion/ritmo>>. [Consulta: 10 de Septiembre del 2020].
- PÉREZ RANSANZ, Ana Rosa y Antonio Zirión Quijano. *La muerte en el pensamiento de Albert Camus*. Ciudad de México, UNAM, 1981. 278 pp.
- RAMÍREZ RAMÍREZ, Celedonio, *Encarando el destino: el destino, Camus, Latinoamérica y la educación a distancia*. [en línea]. 1999. <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu11/ramir11.htm>>. [Consulta: el 10 de abril, 2017.]
- RANCIÈRE, Jaques, *La división de lo sensible. Estética y Política*. Trad. de Mónica Padró. Est. prelim. de María Beatriz Greco. Buenos Aires, Prometeo, 2014. 71 pp.
- RETA, Viviana Edith, “Las formas de organización del trabajo y su incidencia en el campo educativo”, en *Fundamentos de humanidades*. [en línea]. Universidad Nacional de San Luis, 2009. pp. 119-137 <<http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-19-119.pdf>>. [Consulta: 12 de marzo, 2018.]
- RIDAO, José María, *El vacío elocuente: ensayos sobre Albert Camus*. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2017. pp. 156
- RIPPA, Anne, “La dimensión bíblica del primer hombre de Albert Camus”, en *Sociedad Latinoamericana de Estudios Camusianos* [en línea]. <<http://camuslatinoamerica.org/wp-content/uploads/2015/10/La-dimensi%C3%B3n-b%C3%ADblica-en-El-Primer-hombre-de-Albert-Camus.pdf>>. [Consulta: 28 de marzo del 2019.]
- RIVARA KAMAJI, Greta, “La función de la metáfora en la razón poética de María Zambrano”, en *Acta poética*, vol. 23, núm. 1-2. México, UNAM, enero-junio, 2002, pp. 93-108
- ROBERTS, Peter, “Teaching, learning and ethical dilemmas: Lessons from Albert Camus” en *Cambridge Journal of Education* [en línea]. 2008. pp. 529-542 <[https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/7413/12610500\\_Teaching%2C%20Learning%20and%20Ethical%20Dilemmas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/7413/12610500_Teaching%2C%20Learning%20and%20Ethical%20Dilemmas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. [Consulta: 8 de mayo, 2017.]
- RODRÍGUEZ, Isidoro, *La inspiración en el mundo griego*. [en línea]. Universidad Pontificia de Salamanca. 49 pp. <<https://summa.upsa.es/high.raw?id=0000006287&name=00000001.original.pdf>>. [Consulta: 15 de septiembre del 2020].
- ROSENTAL, M.M. y P.F Iudin. “Inspiración” en *Diccionario filosófico*. [en línea] Trad. de Augusto Vidal Roget. Montevideo, Ed. Pueblos Unidos, 1965. p. 242. <<http://www.filosofia.org/enc/ros/insp.htm>>. [Consulta: 13 de septiembre del 2020].

- \_\_\_\_\_, “Arte por el arte” en *Diccionario filosófico*. [en línea] Trad. de Augusto Vidal Roget. Montevideo, Ed. Pueblos Unidos, 1965. pp. 25-26. < <http://www.filosofia.org/enc/ros/artep.htm> >. [Consulta: 20 enero del 2019].
- \_\_\_\_\_, “Realismo socialista” en *Diccionario filosófico*. [en línea] Trad. de Augusto Vidal Roget. Montevideo, Ed. Pueblos Unidos, 1965. p.393 < <http://www.filosofia.org/enc/ros/re10.htm> >. [Consulta: 20 enero del 2019].
- RUNGE PEÑA, Andrés Klaus y Juan David Piñeres Sus “Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semi formación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración”, en *Itinerario educativo*. [en línea].núm.66.2015. pp. 249-280. < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280239> >. [Consulta 12 de noviembre del 2019].
- SHELLEY, Mary, *Frankenstein o el Prometeo moderno*. Trad. de Roberto Díaz. Introd. y análisis de contexto de Laura Gottero. Buenos Aires, Andrómeda, 2007. 256 pp
- SKINNER, B.F., *Conducta verbal*, México, Editorial Trillas, 1981. 510 pp.
- \_\_\_\_\_, *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*, México, Editorial Trillas, 2012. 210 pp.
- TAYLOR, Frederick Winslow, *Principios de la administración científica*. Buenos Aires, Ateneo, 1973. 233 pp.
- TODD, Olivier, *Albert Camus: una vida*. Trad. de Mauro Armiño. Barcelona, Tusquets, 1997. 885pp.
- VARELA, Julia y Álvarez Uría F, “La escuela como empresa: neotaylorismo y educación”, en *Arqueología de la escuela*. Madrid, Piqueta, 1991. pp. 261-277
- VIEIRO IGLESIAS, Pilar e Isabel Gómez Veiga, *Psicología de la lectura. Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid, PEARSON EDUCACIÓN S.A., 2004. 296 pp.
- WAPLES, Douglas, Bernard Berelson y Franklin R. Bradshaw, *Lo que la lectura le hace a la gente: un resumen de evidencia sobre los efectos de la lectura y una declaración de problemas para la investigación*. [en línea]. <[https://archive.org/stream/whatreadingdoest00wapl/whatreadingdoest00wapl\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/whatreadingdoest00wapl/whatreadingdoest00wapl_djvu.txt)>. [Consulta 2 de abril, 2018.]
- WRIGHT MILLS, Charles, “La promesa”, en *La imaginación sociológica*. Trad. de Florentino M. Torner. Pról. de Gino Germani México, FCE, 1994. pp. 23-43
- ZAMBRANO, María, “La metáfora del corazón”, en *Claros del bosque*. Ed. de Mercedes Gómez Blesa. Madrid, Catedra Letras hispánicas, 2011. pp. 175-189
- \_\_\_\_\_, *Confesiones y Guías* Ed., introd. y n(n). de Pedro Chacón, Madrid, Eutelequia, 2011. 154 pp.

\_\_\_\_\_, *Filosofía y educación (Manuscritos)*. Ed. de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga, Ágora, 2007. 177 pp.

#### Fuentes para la metodología

AGUIRRE Y RIVERA, Susana del Sagrado Corazón, *El pensamiento educativo de Fernández de Lizardi en su proyecto sobre las escuelas y en su novela La quijotita*. México, 2015. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. 307 pp.

ARANGO RODRÍGUEZ, Selen Catalina, *Narrarse a sí misma: El sujeto de la de/formación femenina como constitutivo de la pedagogía en tres novelas publicadas en américa en los años 80's*. México, 2016. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. 258 pp.

ECO Umberto, "Apostillas a *El nombre de la rosa*" en *El nombre de la rosa. Apostillas a El nombre de la rosa*. Trad. de Ricardo Pochtar. Barcelona, Lumen, 1988. pp. 631-664.

\_\_\_\_\_, "INTENTIO LECTORIS. Apuntes sobre los límites de la interpretación" en *Los límites de la interpretación*. Trad. de Helena Lozano Miralles. Barcelona, Penguin Random House Grupo editorial, 2016. pp. 29-58.

\_\_\_\_\_, "Los bosques posibles", en *Seis paseos por los bosques narrativos*. 2a. ed. Trad. de Helena Lozano Miralles. Barcelona, Lumen, 1997. pp. 85-105.

## ANEXO

Tabla introducción 1 De acuerdo con el catálogo de TESISUNAM ¿qué carreras y cuántas investigaciones se han elaborado sobre Albert Camus?<sup>259</sup>

Carrera	Número de tesis
Filosofía	11
Lengua y Literatura Modernas Francesas	3
Comunicación (Ciencias de la Comunicación, Comunicación y Periodismo)	2
Literatura Dramática y Teatro	2
Sociología	1
Historia	1
Total	20

Posgrado	Número de tesis
Maestría en Letras Inglesas	2

Tabla introducción 2 Investigaciones sobre el vínculo entre Camus y lo educativo<sup>260</sup>

Nombre de la investigación	Autor
<i>Encarando el destino, Camus, Latinoamérica y la educación a distancia.</i>	Caledonio Ramírez Ramírez
“Enseñanza, aprendizaje y problemas éticos: lecciones provenientes de Albert Camus”	Peter Roberts
“Diferencias en las arenas del Pacífico Sur: Aprendiendo de Albert Camus”	Andrew Gibbons
<i>Albert Camus: Una educación por la imagen</i>	Carlos Pérez Hernández

<sup>259</sup> Tabla elaborada a partir del catálogo de TESIUNAM

<sup>260</sup> Tabla elaborada a partir de la introducción y la sección *Síntesis de los estudios sobre Camus y lo educativo* de este trabajo

Tabla introducción 3 Equivalencia entre el nombre de la persona y el nombre del personaje en *El primer hombre* <sup>261</sup>

Nombre de la persona (parentesco o relación con el autor)	Nombre del personaje en la novela <i>El primer hombre</i>
Albert Camus	Jacques Cormery (protagonista)
Catherine Hélène Sintès (madre)	Lucie o Catherine Cormery
Lucien Camus (padre)	Henry Cormery
Catherine Cardona (abuela)	Catherine Cormery
Étienne (tío)	Étienne o Ernest Cormery
Lucien (hermano)	Lucien Cormery
Louis Germain (profesor del último año de estudios primarios)	Señor Bernard
Jean Grenier (profesor de filosofía del último año en el Liceo)	Víctor Malan

Tabla I.2 Formas de relación entre la pedagogía y la literatura<sup>262</sup>

<b>Esquema de dos partes</b>	<p>1.-Literatura=contenido</p> <p>2.-Pedagogía=acción instrumental</p>
<b>Esquema de tres partes</b>	<p>1.-Literatura= medio de apropiación del contenido</p> <p>2.-Contenido (por ejemplo: Historia)</p> <p>3.-Pedagogía=acción instrumental</p>

<sup>261</sup> Tabla formulada a partir de la relación entre *El primer hombre* de Albert Camus y *Albert Camus: Una vida* de Oliver Todd.

<sup>262</sup> Tabla elaborada a partir de la explicación contenida en la introducción y el capítulo I.

Tabla I.3 Síntomas y ejemplos de la influencia del positivismo sobre la lectura, la literatura y la pedagogía<sup>263</sup>

Síntoma	Ejemplo
Significación de los conceptos literatura, lectura y pedagogía a partir del taylorismo y el conductismo.	Pedagogía= acción instrumental Lectura=comportamiento sujeto de análisis experimental Literatura=paquete instruccional o medio de apropiación de una asignatura
Exclusión de un área de conocimiento por considerarla con bajo grado de cientificidad	Cuando Comte afirmó que la psicología no podía ser una ciencia: “El individuo que piensa no puede partirse en dos, de los cuales uno razona, mientras el otro contempla el razonar”. <sup>264</sup>
Creación y promoción de dos esquemas de unión disciplinar con el modelo trasmisión-adquisición	Predominio de investigaciones que se ocupen de la literatura como contenido o medio de apropiación y la pedagogía como acción instrumental.
Invalidación de aspectos de la realidad no cuantificables	En la primera mitad del siglo XX, el conductismo desalentó el estudio sobre la lectura porque ésta no era un fenómeno no medible: Las investigaciones más relevantes sobre los procesos de lectura aparecieron con posterioridad a 1913. En este año comenzó la revolución behaviorista [...] El hecho de que los procesos cognitivos implicados en la habilidades lectoras no puedan ser observados y medidos ha hecho que el interés por el estudio de la lectura se debilitase entre los años 1920 y 1960. <sup>265</sup>
Desarrollo de investigación pedagógica sin considerar a la literatura como fuente primaria	Ausencia de interpretaciones de los escritos literarios de Camus en pedagogía.

<sup>263</sup> Tabla elaborada a partir de los hallazgos del capítulo I

<sup>264</sup> Julián Marías, *op.cit.*, p. 961.

<sup>265</sup> Pilar Vieiro Iglesias e Isabel Gómez Veiga, *op.cit.*, p. 5.

Cuadro extraído de Robert Merton, “VI. Estructura social y anomia”, en *Teoría y estructura social*, p.218.

Tipología de los modos de adaptación individual

Modos de adaptación	Metas culturales	Medios institucionalizados
I. Conformidad	+	+
II. Innovación	+	+
III. Ritualismo	-	+
IV. Retraimiento	-	-
V. Rebelión	+ -	+ -

(+) significa aceptación, (-) significa rechazo y (+-) significa rechazo de los valores vigentes y su sustitución sobre los valores nuevos

### *Síntesis de los estudios sobre Camus y lo educativo*

*Primero*, en el VIII Encuentro internacional de educación a distancia, celebrado en México, Celedonio Ramírez expresó la postura de Camus en cuanto a los regímenes totalitarios, los tipos de rebelión (Histórica y Metafísica), así como su relevancia para la configuración de la agenda política y *educativa* en Latinoamérica.

Los puntos más destacables son: el impulso de la cooperación entre naciones, el rechazo a la justicia post-mortem y el persistente cuestionamiento de si el avance tecnológico y el progreso prometido denotan un cambio real en la condición humana.

El autor inicia con la diferencia entre la interpretación griega y de Camus respecto al mito de Sísifo, los primeros invocan a la conformidad con el destino, el segundo alaba la actitud del personaje principal porque se inclina a transformar el mundo. El proyecto para el rescate de la humanidad tendrá como valor supremo la vida, Ramírez citando a Camus escribe “en vez de matar y morir para producir el ser que no somos, debemos vivir y dejar vivir para crear lo que somos”<sup>266</sup>

En la segunda parte el autor describe las condiciones enfrentadas por los latinoamericanos y los eventos favorables de cambio, el compromiso de Copenhague, la democracia (como práctica y no discurso), la educación a distancia y la comunicación internacional. El Rector de la UNED de Costa Rica culmina: “(...) pensemos en qué tipo de hombre y mujer debemos tornarlo para que no siga callado y para que pueda construirse en lo que él quiere ser, en vez de en lo que otros quieren que continúe siendo”<sup>267</sup> Esta investigación es relevante porque demuestra la vigencia del pensamiento de Camus para el rescate de Latinoamérica.

*Segundo*, el artículo de Peter Roberts describe dos interpretaciones educativas del *Huésped* de Albert Camus, la primera meditación fue realizada por Daniel Muhlestein, que arropado por las ideas de Louis Althusser identifica al profesor Daru como Aparato Ideológico del Estado y al gendarme Balducci como portavoz del Aparato Represor.

---

<sup>266</sup> Celedonio Ramírez Ramírez, *Encarando el destino: el destino, Camus, Latinoamérica y la educación a distancia*. [en línea]. p.1

<sup>267</sup> *Íd.*



Las atenciones y el alojamiento proporcionados al árabe por parte de Daru representan la forma de operar del AIE, el cual inculca un conjunto de normas y comportamientos en pro de la perduración del Estado imperante. El árabe decide tomar la decisión opuesta a sus intereses, incluso su vida, por el proceso de adecuación al imperativo estatal generado por el profesor.

Por otro lado, Roberts puntualiza que la obra no es el reflejo de la reproducción social a causa de la figura escolar, es más un espacio de conflicto y de resistencia, resalta todos los momentos de titubeo y oposición a las órdenes de Balducci, incluso este personaje no se muestra convencido de su posición. La segunda lectura evidencia la complejidad moral de las decisiones en el terreno educativo.

*Tercero*, Gibbons plantea a la educación de la temprana infancia como un espacio de confrontación para definir la forma de pensar y actuar respecto a los niños. Cuando las ideas no son negociables y la diferencia es sinónimo de segregación es ineludible incorporar a Camus en el debate educativo de Nueva Zelanda. Paralelamente, el autor declara los movimientos históricos que conformaron la identidad de Camus, proporciona una interpretación de los personajes y el mundo social planteado en la obra *El extranjero*, el rechazo al imperativo social lo confronta contra una sociedad que lo juzga más por la dimensión simbólica que el acto mismo.

Hemos recuperado interpretaciones de las obras literarias de Camus, estudios que vinculan su pensamiento con los emergentes debates de Latinoamérica (C. Ramírez) y de Nueva Zelanda (Gibbons). Ahora es momento de contemplar a Camus como resultante de la acción educativa.

*Cuarto*, el artículo de Carlos Hernández “Albert Camus: una educación por la imagen”, es un fantástico escrito porque indaga ¿dónde nació el interés de Camus por lo artístico?, Hernández razona que el escritor de *El hombre rebelde* apreció y vivió el arte a partir de la internalización de la imagen. Como lo expresa la siguiente cita “Aquellas fotografías de esculturas y de obras pictóricas que Camus pudo ver en su juventud dejaron en él una huella

definitiva. *Es el suyo un ejemplo genuino del poder de la imagen para cincelar nuestro gusto*<sup>268</sup>

Más adelante, Hernández rastrea la biografía y escritos de Camus para encontrar los artistas que prefiguraron su identidad: Mozart, Tolstoi, Cézanne, Gide, Piero, Giotto entre otros atrapan la imaginación del argelino y lo motivan a configurar posteriores obras. Hernández integra el comentario de Camus sobre la pintura italiana:

Giotto o Piero della Francesca saben que la sensibilidad de un hombre no es nada. Han expulsado para siempre la maldición del espíritu en esas caras fijadas en líneas eternas: al precio de la esperanza. Porque el cuerpo ignora la esperanza. No conoce más que los impulsos de su sangre. La eternidad que le corresponde está hecha de indiferencia<sup>269</sup>

Para la Pedagogía, el anterior fragmento testimonia que el cuerpo teórico de un hombre nunca estará fundamentado en una sola disciplina, es visible la interrelación entre su obra filosófica *El mito de Sísifo* (la indiferencia del mundo ante el ser humano) y la teoría estética en nacimiento.

---

<sup>268</sup> Carlos Hernández Pérez. *Albert Camus: Una educación por la imagen*. [en línea]. p.1 Las cursivas son mías

<sup>269</sup> *Id.*