



DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO

CARLOS A. Muñoz L.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales-Instituto de Geografía y Conservación de Recursos Naturales (IGCRN). Mérida

Resumen

Este artículo pretende ensayar algunas reflexiones a partir de una lectura parcial de dos documentos: *Informe sobre Desarrollo Humano 1998* y *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Se intenta discurrir incitado por algunas ideas expresadas en dichos textos.

En el tratamiento del asunto se realizan algunas consideraciones a partir de las pocas coincidencias explícitas entre los temas analizados en los documentos, se destacan posibles imbricaciones o bien se reflexiona sobre los temas en cuestión. De este modo, se pasa revista a la situación del desarrollo humano, la cual se presenta como el contexto en el cual debería haber ocurrido la reforma educativa propuesta. Dicho contexto se caracteriza por una marcada desigualdad tanto en el plano internacional, como al interior de los países. Luego se presentan algunas relaciones entre desarrollo humano y la propuesta sobre educación. Posteriormente se reflexiona sobre algunas contradicciones que se perciben en la propuesta educativa haciendo breve referencia al tópico de la equidad; aspecto que permite una vinculación más clara entre ambos documentos.

Finalmente se plantea que los documentos comentados, parecen diferenciarse bastante. En tanto el primero aparenta estar poco o nada influido por la perspectiva neoliberal; el segundo, se percibe claramente inserto en dicha corriente. Se concluye planteando unas interrogantes: ¿por qué los organismos internacionales, en los noventa, muestran, simultáneamente, interés por una reforma educativa inmersa en las transformaciones productivas con equidad y por el desarrollo humano? ¿Hasta qué grado ambos análisis y propuestas no implican una misma transformación *globalizadora*? Son temas que demandan ulteriores análisis más profundos y acuciosos.

Palabras claves: Reforma Educativa, Transformación Productiva, Equidad, Desarrollo Humano, Globalización.

Abstract HUMAN DEVELOPMENT; EDUCATION AND KNOWLEDGE

This paper presents some thoughts on the basis of a preliminary reading of two documents: Human Development Report 1998 and Education and knowledge, axis of the productive transformation with equity (sic). The ideas expressed in these texts will be the basis of the discussion.

In dealing with this topic certain issues are raised on the basis of the lack of explicit consensus between the subjects analyzed in the documents: possible overlaps are noted and reflections made on the subjects in question. The result is a review of the state of human development, presented as the context in which proposed educational reform should have taken place. This context is characterized by a pronounced inequality both at the international and the domestic level. This is followed by the relationships between human development and the proposal for education. Some of the contradictions noted in the proposal are discussed, with a brief reference to the question of equity – an aspect that makes a clear connection between the two documents.

Finally, we come to the significant differences between both documents under discussion. While the first seems to have been scarcely influenced by neo-liberalism, if at all, the second clearly springs from that school of thought. This leads to the questions of why, during the decade of the 90s, international organizations are simultaneously interested in educational reform full of productive transformations with equity, and in human development; and how far both analyses and proposals imply the same globalizing stamp. These are issues worthy of lengthier and more penetrating analysis.

Key words: educational reform, productive transformation, equity, human development, globalization.



Este artículo tiene por objetivo ensayar algunas reflexiones a partir de una lectura los diagnósticos, las propuestas y las ideas centrales de dos documentos: *Informe sobre Desarrollo Humano 1998 y Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*¹. La tarea no es fácil ya

que se trata de razonar sobre las relaciones entre dos aspectos que no se encuentran vinculados explícitamente en ninguno de los documentos; al contrario de lo que acontece con otros temas, como el de la descentralización, por ejemplo. Se intenta aquí, en consecuencia, puntualizar algunas consideraciones a partir de las escasas coincidencias, las imbricaciones o bien discurrir incitado por algunas ideas contenidas o expresadas en esos textos.

A diferencia de los informes sobre desarrollo humano anteriores, el de 1998 diagnostica la situación del consumo a escala mundial, su incidencia en el desarrollo humano y postula la necesidad un cambio radical en los patrones de consumo global. Fue preparado por un equipo de consultores y asesores, quienes realizaron con gran independencia los análisis, opinaron y elaboraron recomendaciones, de modo que el informe no refleja necesariamente la opinión del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

El documento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL y UNESCO), en contraposición a propuestas educativas anteriores, como la de JOMTIEN², por ejemplo, concibe a la educación y el conocimiento como eje central y prioritario del desarrollo y cambio económico. De este modo, ambas instituciones centran su propuesta en la necesidad de *crear (...) ciertas condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del proceso científico tecnológico que hagan posible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social* (CEPAL-UNESCO, 1992:16). Este documento se articula en torno a una propuesta anterior de la CEPAL, conocida como: Transformación Productiva con Equidad³.

El Informe de Desarrollo Humano proporciona una visión de conjunto sobre varios indicadores que caracterizan el contexto en el cual debería haber ocurrido la reforma educativa que hiciera posible la transformación de las estructuras productivas en un marco de progresiva equidad social. Se sostiene que la

reforma debería haber ocurrido dado que, aunque fue propuesta para la década de los 90, en gran medida ella continua llevándose a cabo en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe. Del mismo modo la caracterización proporcionada por el Informe aunque fue elaborado con datos de 1995, es válida para el comienzo de la década, en el peor de los casos podría ser igual o ligeramente menos favorable para una fecha más reciente.

El contexto del desarrollo humano, presentado en el informe de 1998, se caracteriza por una extrema desigualdad en el consumo a escala mundial. El 20% de la población más rica, mayoritariamente concentrada en los países industrializados, consume el 86% del total mundial mientras el 20% más pobre de la población consume tan solo el 1,3% y habita mayoritariamente en los *países en desarrollo y menos adelantados*. Por otra parte, mientras el consumo mundial ha experimentado un ritmo de crecimiento sin precedentes a lo largo del siglo XX, en cambio en 70 países (casi 1.000 millones de habitantes) el consumo actual es más bajo que el de hace 25 años. *Más de mil millones de personas carecen de oportunidad de consumir de manera que les permita satisfacer sus necesidades más fundamentales*. Otros tantos consumen bienes cuya producción no resulta sustentable, a largo plazo, ya sea por que depredan el ambiente, ya porque atentan contra el bienestar del propio colectivo (PNUD, 1998: prólogo iii).

También este contexto está signado por una tasa de alfabetización de la población adulta que, si bien ha experimentado un incremento entre 1970 y 1995, todavía no sobrepasa un 70% de la población en los países en desarrollo y un 50% en los menos adelantados.

Asimismo la desigualdad en los indicadores educativos en relación al género, muestran aún situaciones más precarias en estos países. Aunque los indicadores para América Latina y el Caribe, en su conjunto, muestran una situación relativamente un poco mejor que la de otras agrupaciones de países⁴, la contextualización general antes esbozada sigue siendo válida para la inmensa mayoría, si no todos, los países de la región. No obstante, en esta área las desigualdades internas suelen ser abismales; el PIB real per cápita (1985) del 20% más rico de la población era 18 veces superior al del 20% más pobre. En tanto en los países industrializados esa relación no sobrepasa las 7 veces⁵. Varios países de América Latina, entre ellos Venezuela, presentan una marcada desigualdad en la distribución del ingreso. A su vez, las disparidades internas entre hombres y mujeres, entre los ámbitos urbano y rural, así como entre regiones son muy acentuadas y significativas.

Resulta claro que la concepción desarrollo humano,

a través del componente educativo, se vincula con la Propuesta educativa de CEPAL-UNESCO. En efecto, el desarrollo humano, en todos sus niveles, hace referencia a tres capacidades esenciales, las que consisten en: a) *que la gente viva una vida larga y saludable*, b) *tenga conocimientos* y c) *cuente con acceso a los recursos necesarios para tener un nivel de vida decente*. (PNUD, 1998:14. No subrayado en el original). En otros términos, existen relaciones biunívocas entre educación y desarrollo humano. Aún más, interpretando lo expuesto en la propuesta educativa se podría sostener que las mejoras en el sistema educativo y de capacitación llevan a la transformación productiva y ésta, vía la supuesta expansión del empleo y la mejora de los salarios, permitiría *conseguir el acceso a bienes y servicios modernos*, en suma contribuiría al desarrollo humano y esta condición, a su vez, se constituye en un elemento favorable tanto para la reforma educativa, como para la transformación productiva con equidad. La tarea que se le asigna al sistema educativo es muy importante ya que, por una parte, debe proporcionar los conocimientos necesarios para ir elevando continuamente un nivel aceptable de desarrollo humano y por la otra, capacitar en forma integral y *flexible* para la transformación productiva.

El desarrollo humano, no obstante, no se agota en tres aspectos básicos y unos cuantos indicadores, sino que incluye otras dimensiones tales como oportunidades políticas, económicas, sociales y culturales, incluyendo el respeto a la persona humana, a su creatividad, productividad y conciencia de pertenecer a una comunidad (PNUD, 1998:14).

Lo anterior es coincidente con lo expresado en la propuesta CEPAL-UNESCO, cuando plantea lo referente a la superación de dos desafíos: *en lo interno, se trata de consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación; en suma la moderna ciudadanía*. En lo externo intenta: *compatibilizar la aspiración al acceso de bienes y servicio modernos con la generación del medio que permita efectivamente dicho acceso: la competitividad internacional* (CEPAL-UNESCO, 1992: 17. No destacado en el original). En otras palabras, el documento está sosteniendo que con una educación que sea eficiente, equitativa, de calidad y descentralizada será posible contribuir al cambio sociopolítico y simultáneamente lograr un aparato productivo eficiente, flexible a los cambios y por ende competitivo a nivel internacional. Si la empresa es de esta magnitud, entonces la tarea asignada al sistema educativo, en consecuencia, es enorme y trascendente. ¿Podrá alcanzarse una amplia reforma de los sistemas

educativos, de capacitación y de aprovechamiento del progreso científico-tecnológico capaz de realizar tal hazaña?

El desarrollo humano no se consigue necesariamente elevando la competitividad, ni logrando el crecimiento económico importante y sostenido ya que, en muchos casos, a pesar de que haya habido un incremento del PIB per cápita, éste no se ha traducido en mejores condiciones de vida para la mayoría de la población. De este modo el Informe señala que: *con respecto de 73 países su clasificación en el índice de desarrollo humano es inferior a la del PIB per cápita, lo que sugiere que no han logrado traducir en grado correspondiente la prosperidad económica en una vida mejor para sus pueblos*. En otros términos, la relación entre la prosperidad económica y mejores condiciones de vida *no es ni automática ni evidente* (PNUD, 1998: 20).

La propuesta CEPAL-UNESCO hace hincapié en la utilización endógena de la educación, capacitación y principalmente de los resultados de la investigación científica-tecnológica como elementos claves para la transformación productiva. No obstante, las evidencias indican claramente que, cada vez con mayor intensidad, los aparatos productivos de los países de la región se constituyen en elementos o componentes de un sistema productivo global y el sistema de distribución y consumo funciona también a escala mundial, como globales son también sus consecuencias. En efecto, dos situaciones diagnosticadas en el Informe ponen en evidencia estas repercusiones a escala global cuando señala: i) *los consumidores dominantes del mundo se concentran de manera abrumadora entre los que tienen buena situación económica, pero el daño ambiental provocado por el consumo mundial recae más severamente sobre los pobres* (PNUD 1998: 4. No destacado en el original), y ii) *Las presiones (...) del consumo conspicuo pueden volverse destructoras reforzando la exclusión, la pobreza y la desigualdad* (Ibid. 6. No destacado en el original). Se puede agregar, sin temor a cometer un error muy grave, que esa enorme asimetría se da entre países industrializados y países en desarrollo.

Del mismo modo, si estamos en un mundo global cabría preguntarse ¿se trata de educar, capacitar e investigar y desarrollar tecnología para qué sistema? Obviamente que no para sistemas productivos nacionales, sino que para el sistema global, se trata de ser más competitivo dentro (como parte o elemento) del sistema global. Si esto es así ¿no resulta contradictorio lo que propone CEPAL-UNESCO en el sentido de impulsar la reforma de los sistemas educativos nacionales? Si se trata de llegar al establecimiento de sistemas educativos

modernos no es aún más paradójico pretender que *la educación y el conocimiento son partes inseparables de la identidad cultural de los pueblos.* (p. 125)

Esto de educar para... es importante visualizarlo en el contexto global, ya que en los países industrializados aún cuando han logrado tasas de alfabetización cercanas al 100% y de matriculación del 85%, no obstante, cerca de un 29% de la población adulta *alfabetizada* no tiene aptitud para recibir capacitación en empleos calificados e *incluso es posible que los países industrializados comiencen a caer en la saga de los países en desarrollo de rápido crecimiento, especialmente en cuanto a la enseñanza técnica (...)* menos de 1/3 de los estudiantes de los países industrializados se matriculan en ciencias aplicadas o naturales mientras que en Chile, China, República de Corea y Suráfrica la proporción es de uno de dos o uno de tres (PNUD, 1998:23). Esto significaría que parte importante de la demanda por fuerza laboral entrenada, especializada tendrá que ser suplida, necesariamente, por contingentes de los países en desarrollo. Esto se irá haciendo tanto o más urgente, en el futuro próximo, cuanto que las tasas de crecimiento de la propia población nativa, de la mayoría de los países industrializados, no permiten su reemplazo generacional.

Un aspecto importante en que coinciden ambas propuestas es la Equidad. De este modo, entre los lineamientos de políticas del documento CEPAL-UNESCO se señalan la equidad y el desempeño como elementos centrales. Con referencia al primer concepto se sostiene que éste guarda relación con iguales oportunidades de ingreso a la educación y *con la distribución de las posibilidades de obtener una educación de calidad.*(p. 129)

En este aspecto la propuesta luce también contradictoria ya que en iguales oportunidades de acceso y educación de calidad, de algún modo, resultan antagónicos. Esto resulta menos claro cuando se afirma que la estrategia busca articular el desempeño eficaz con la equidad. Calidad y equidad se contraponen ⁶.

La eficacia se refiere al logro de la mayor cantidad de objetivo(s) sin importar otras consideraciones y factores. Por ejemplo, el objetivo de dar educación básica a todos (equidad) podría significar que haya que realizar un esfuerzo extraordinario y sacrificar parcial o totalmente otros objetivos tales como la calidad, eficiencia, etc. En cambio la eficiencia, base fundamental para la competitividad, (a veces entendida como desempeño) hace referencia al logro de un mayor monto de un(os) objetivo(s) empleando la menor cantidad de recursos o medios disponibles. De este modo cuando la propuesta se refiere al desempeño, éste conspira, de algún modo,

contra la obtención de la equidad y más aún contra una educación de calidad. La búsqueda de un desempeño mínimo o adecuado (eficaz) implica, de algún modo, trabajar con el conjunto de alumnos que alcanzan, en forma más o menos simultánea, un rendimiento en torno al promedio y descuidar al resto, o sea dejar de ser equitativos y simultáneamente desatender a aquellos que se encuentran en una situación muy superior a la media, es decir, descuidar la calidad.

La idea de una homogeneización e implícitamente la de eficiencia puede notarse en el planteamiento siguiente: *...Para garantizar el desempeño eficaz en un contexto de creciente equidad el sistema de formación de los recursos humanos debe estar compuesto por establecimientos que sean efectivamente iguales en sus aspectos básicos (...)* De este modo, pueden *...ser medidos por el mismo rasero y se les podrá exigir a todos por igual que respondan públicamente por los resultados de su acción.* (CEPAL-UNESCO 1992: 129. No destacado en el original).

En la cita anterior el planteamiento de que los establecimientos educacionales sean iguales en sus aspectos básicos parece ser un elemento opuesto a una educación de calidad. La idea de evaluarlos por un mismo instrumento y de que se les exija responsabilidad por los resultados significa, en otros términos, una exigencia de homogeneización y de búsqueda de un desempeño eficiente. Es decir, los establecimientos están llamados a *concurrir* y responder por su acción dentro de una sociedad competitiva en la cual la educación estaría sometida a normas similares a aquellas con que se evalúan las actividades económicas.

Para el logro de tal equidad, la Propuesta CEPAL-UNESCO menciona que el Estado debe actuar activamente de manera que *compense puntos de partida desiguales, que equipare oportunidades que subvencione a los que lo necesitan, que refuerce capacidades educativas en las localidades o regiones más alejadas o atrasadas, etc.* En la cita anterior queda claro el carácter *compensatorio* que deben asumir las políticas y acciones del estado, de acuerdo a esta propuesta. Este tipo de solución ha sido caracterizado por Donoso como *focalista* y *socialmente injusta* ya que aún cuando se concentra en los sectores más depauperados de la sociedad descuida otros que puedan resultar vulnerables frente a los vaivenes del desempleo y la inflación. (Donoso, 1999: 29).

La búsqueda de una mayor equidad en lo educativo, por otra parte, no es un problema que se resuelve exclusivamente en dicho ámbito, sino que atañe a una transformación de las *estructuras que generan las enormes diferencias en todas las otras dimensiones*



sociales y económicas (...) que derivan en un reparto más equitativo de los bienes y servicios generados tanto a nivel de cada país como escala mundial (Donoso, 1999: 171).

Aún más, la equidad también debe ser entendida en un mundo global. Esto es reconocido por el Informe de Desarrollo Humano al puntualizar, dentro de *un programa para la acción*, entre sus objetivos: i) *desalentar pautas de consumo que tienen efectos negativos sobre la sociedad y que refuerzan la desigualdad y la pobreza* y ii) *lograr que se comparta más equitativamente la carga internacional de reducir y prevenir el daño ambiental mundial y de reducir la pobreza a escala mundial* (PNUD, 1998: 8).

Volviendo a una visión de conjunto entre los documentos comentados es oportuno señalar que existe una diferencia importante entre ellos. Mientras el documento de

CEPAL-UNESCO está claramente orientado por una perspectiva económica de corte neoliberal, el del PNUD sobre desarrollo humano luce poco o nada imbuido en dichas corrientes. Por momentos pareciera un documento *anti-estatus*. Por otra parte, resulta oportuno reconocer que ambos documentos elaboran diagnósticos, formulan propuestas y exponen algunos argumentos con los cuales difícilmente se puede discrepar. Nadie, sensatamente, podría oponerse a que se promuevan oportunidades educativas para la población, a elevar la calidad de la educación o a lograr una mayor participación de las comunidades locales en el proceso educativo (descentralización). Tampoco sería cuerdo sostener, que frente a una escueta información proporcionada por una variación positiva del PIB per cápita no sea preferible un índice de desarrollo humano, el cual refleja, con mayor fidelidad, como se manifiestan y distribuyen en la población los logros económicos alcanzados por una sociedad. Sin embargo, ambos documentos hacen referencias, escuetas y no muy precisas, a conceptos tales como participación, ciudadanía, democracia. No es fácil, ni es el momento, ni hay espacio para precisar las coincidencias en el uso de estos términos en uno y otro documento; no obstante es dable suponer un contexto común ¡Vivimos en tiempos de Globalización!

¿Por qué, en los noventa, surge esta preocupación por la reforma educativa vinculada a las transformaciones productivas con equidad? ¿Por qué, en el mismo período, este interés en el desarrollo humano? ¿Hasta qué punto tanto la propuesta educativa como la de desarrollo humano no apuntan a un paradigma concebido y elaborado por y para los países desarrollados? ¿Hasta qué grado las concepciones de educación y desarrollo humano no llevan una impronta homogenizadora? En los términos de Gentili (1997) ¿en qué medida no se trata de una estrategia del poder central para *naturalizar* sistemas y procesos que no necesariamente responden a las exigencia internas de las sociedades para lograr formas de organización económica y social más equitativas y humanas?

Bibliografía:

- APPLE, Michael W. (1997). "Educación, identidad y papas fritas baratas". En: Gentili (comp.) *Cultura, Política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada. p. 19-40
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento ejes de transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.
- DONOSO T., Roberto (1999). *Mito y Educación: El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*. Buenos Aires: Espacio.
- GENTILI, Pablo (1997). "La MacDonalizacion de la escuela: a propósito de 'Educación, identidad y papas fritas baratas'". En: Gentili (comp.) *Cultura, Política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada. p. 43-61
- JOMTIEN (1990). *Educación Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- PNUD (1998). *Informe del Desarrollo Humano. 1998. Publicado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)*. Ediciones Mundi-Prensa.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (1997). "Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple)". En: Gentili (comp.) *Cultura, Política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada. p. 19-40.

Notas

¹ PNUD, 1998 y CEPAL-UNESCO 1992. En rigor se trata de una lectura de la Sinopsis y primer capítulo del primer documento y de una revisión de los principales planteamientos, del segundo.

² Jomtien, Tailandia. Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. 1990

³ CEPAL, Transformación Productiva con Equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años 90. Santiago de Chile, 1990.

⁴ Ver anexo N° 1 Cuadro Índice de desarrollo humano y algunos Indicadores, por regiones. ca. 1995.

⁵ Ver anexo, N° 1. Cuadro, columna 13. Cálculos propios.

⁶ Para una discusión más amplia sobre equidad y calidad en la educación, véase Donoso 1999, pág. 110,147, 161 y 180. En forma más específica, pág. 120 y sig.

DON QUIJOTE DE LA MANCHA

PUBLICAN UN NUEVO *QUIJOTE* MÁS FIEL AL ORIGINAL DE CERVANTES

Cervantes fue en algunas cuestiones un hombre demasiado confiado. Tras escribir lo que sería la primera parte de *El Quijote*, entregó a la imprenta un original poco claro, sin tener en cuenta que las imprentas españolas del siglo XVII eran bastante chapuceras. Para colmo, en la copia en limpio que usaron en la imprenta, Cervantes introdujo algunas correcciones que no hicieron sino confundir más a los impresores. Éstos, además, tuvieron que trabajar al límite para sacar la primera edición. Se tardó sólo dos meses, un tiempo récord para el ritmo de entonces. Esta carrera de obstáculos dio como resultado una primera edición en la calle con más de 2.000 erratas. Ocurría en 1605 en Valladolid, que era donde estaba la corte y por lo tanto el centro de la promoción del libro. Dos semanas más tarde, esta obra, que pronto se convertiría en uno de los éxitos de la época (*El Quijote* no fue el líder, tuvieron más éxito *La Celestina* y *Guzmán de Alfarache*), se leería en Madrid.

Ahora acaba de salir al mercado una nueva edición de *Don Quijote de la Mancha* dirigida por el filólogo y académico Francisco Rico (Barcelona, 1942), editada por Crítica, que intenta acercarse con la máxima fidelidad a aquel original maltratado de Cervantes. Un ejemplo: en la primera parte, el título del capítulo primero dice: “Que trata de la condición y ejercicio del famoso y valiente hidalgo don Quijote de La Mancha”. “La palabra valiente, que no es ninguna tontería”, observa Rico, “se recoge aquí por primera vez en una edición de *El Quijote* que es lo que quería decir Cervantes. El texto de esta edición es el más cercano al que salió de las manos de su autor, incluso más que la primera edición”.

Esta obra, que ha cuidado mucho la presentación, la tipografía y la calidad del texto, se basa en la gran edición patrocinada por el Instituto Cervantes que Rico preparó en 1998, también para Crítica, y que supuso la conclusión de seis años de investigación por parte de cien especialistas dirigidos por el académico. Ambas ediciones mantienen la calidad del texto; sin embargo, la actual no contiene tantas precisiones como la anterior. “Filtra la erudición de *El Quijote*”, apunta Rico, “vuelve a la historia entera del texto, de la cual sale un texto crítico, pero da los resultados de la erudición sin necesidad de contar todo el proceso. Es un *Quijote* para el buen lector más que para el erudito”.

La obra contiene, además del texto crítico de Francisco Rico, una amplia introducción de Fernando Lázaro Carreter y prólogos de estudiosos como Jean Cannavaggio o Sylvia Roubaud. A este nuevo *Quijote* ya le ha salido un seguidor: Cannavaggio, autor de una biografía de Cervantes galardonada con el Premio Goncourt, publicada en la mítica colección Pléiade (editorial Gallimard) una nueva traducción de *El Quijote* siguiendo el texto de Rico.

Las ilustraciones también son especiales. Para esta lujosa edición, que cuesta 60 euros (unos 40.000 bolívares en España) no se ha recurrido a un dibujante o a un pintor como suele ser habitual a la hora de ilustrar un *Quijote*. Se ha seguido un criterio artístico inspirado en la evolución histórica de la obra. Así, las láminas reproducen los grabados de la primera edición española ilustrada (Madrid, 1674) realizados por Diego de Sagredo con un vigor y claroscuros pregoyescos. Goya siempre albergó la idea de ilustrar *El Quijote* entero, pero del proyecto sólo se conservan dos estampas –un boceto y el dibujo que preparó para la edición de la Real Academia Española, de 1780, que finalmente no se llegaron a publicar- que ahora se reproducen en una carpeta.

Y, como no podía ser de otra manera, este *Quijote* del siglo XXI viene acompañado de un CD ROM cuyas posibilidades de búsqueda son infinitas. Sin embargo, antes de caer en la tentación, Rico advierte categórico: “No se puede leer *El Quijote* en Internet, se puede y se debe consultar, pero el placer de la lectura también es físico”.

A lo largo de la historia de la novela ha habido otras ediciones señeras. Tras la aparición de la primera parte en 1605, la segunda se publica en 1615. Después salen unas cuantas ediciones en Madrid, en 1635. Un momento importante en la trayectoria de la novela se produce en 1662, cuando aparece en Bruselas. Este es *El Quijote* que circulará durante mucho tiempo y del que saldrán reimpressiones o imitaciones. Es un volumen ya ilustrado que se vende a buen precio. En el siglo XVIII se hacen multitud de ediciones de lujo como la que circula en Londres (1738), editada en cuatro tomos. Siguiendo este modelo, la Real Academia Española se lanza a publicar una en 1780. ya en el siglo XIX un *Quijote* relevante es el Diego Clemencin, por lo extenso en las anotaciones, pero la edición más importante de ese siglo vendría de un autor romántico, Juan Eugenio Hartzenbusch, en 1874, un estudio olvidado y mal entendido, a juicio de Rico. La nueva edición que ahora aparece resume más de trescientos años de investigación de la obra magna de Cervantes

M. JOSÉ DÍAZ DE TUESTA- EL PAÍS.